

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Fernanda Ignacchiti Campos dos Santos

Um olhar para os gêneros indispensáveis – e invisíveis – que constituem o fazer docente:
indícios de ampliação de capacidades de linguagem a partir de uma sequência didática com o
gênero a roda de conversa

Juiz de Fora

2025

Fernanda Ignacchiti Campos dos Santos

Um olhar para os gêneros indispensáveis – e invisíveis – que constituem o fazer docente:
indícios de ampliação de capacidades de linguagem a partir de uma sequência didática com o
gênero a roda de conversa

Trabalho apresentado ao Mestrado Profissional em
Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora
como parte dos requisitos necessários à obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a Carolina Alves Fonseca

Juiz de Fora

2025

Ensinar exige, antes de tudo, coragem de amar, de crer nos homens, de lutar com eles pela sua libertação (Freire, 2014, p. 112).

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santos, Fernanda Ignacchiti Campos dos.

Um olhar para os gêneros indispensáveis – e invisíveis – que constituem o fazer docente: : indícios de ampliação de capacidades de linguagem a partir de uma sequência didática com o gênero a roda de conversa / Fernanda Ignacchiti Campos dos Santos. – 2026. 144 f.

Orientadora: Carolina Alves Fonseca
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2026.

1. Roda de conversa. 2. Capacidade de linguagem multissemiótica. 3. Oralidade. 4. MDG. I. Alves Fonseca, Carolina, orient. II. Título.

Fernanda Ignacchiti Campos dos Santos

Um olhar para os gêneros indispensáveis – e invisíveis – que constituem o fazer docente: indícios de ampliação de capacidades de linguagem a partir de uma sequência didática com o gênero roda de conversa

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 20 de outubro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carolina Alves Fonseca - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

Universidade Federal de Lavras

Juiz de Fora, 26/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca, Chefe de Departamento**, em 21/10/2025, às 19:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Maria Ferreira, Usuário Externo**, em 22/10/2025, às 13:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio, Professor(a)**, em 28/10/2025, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2642974** e o código CRC **99AD25BA**.

AGRADECIMENTOS

Quando soube que havia sido aprovada no mestrado, não poderia prever que apenas um mês depois viveria outra experiência transformadora: uma gravidez. Enquanto meu bebê era diagnosticado com cardiopatia, eu me preparava para a qualificação. Enquanto me organizava para sua cirurgia, ajustava também os capítulos deste trabalho. Era como se minha vida estivesse sendo escrita em capítulos intensos, um dentro do outro. E foi assim, com persistência e muito amor, que cheguei até aqui.

Agradeço ao meu filho Arthur, que esteve comigo em todos os instantes – desde o silêncio da barriga até os dias mais difíceis aqui fora. Você resistiu bravamente a desafios que ninguém viu, mas que marcaram cada pedacinho do nosso começo. Só nós dois sabemos o quanto foi difícil. E o quanto valeu a pena.

À minha filha Lia, minha princesa, que foi tão maior do que a sua idade para suportar minha ausência. Você foi o abraço que eu sonhava ao chegar o fim do dia. Sua paciência, filha, foi minha coragem.

Aos meus pais, que não apenas estiveram presentes, mas sustentaram o meu mundo quando eu não podia dar conta. Cuidaram de tudo – de mim, dos meus, da casa, da rotina – com um amor que não cabe em palavras. Essa conquista também é de vocês.

Ao meu marido, meu amor, meu companheiro para toda a vida, por permanecer firme ao meu lado. Pelos silêncios compreensivos, pela parceria genuína, pela presença constante – mesmo quando tudo parecia desabar.

À Wanderleia, minha guardiã do dia a dia, meu anjo da guarda. Sua dedicação à nossa casa e à nossa vida me deu a tranquilidade necessária para continuar.

À direção da Escola Dr. Celso Machado, em especial à Iasmine, Amanda, Nívea e Márcia, obrigada por acreditarem na minha pesquisa, por permitirem que esse trabalho acontecesse e, mais ainda, por me apoiarem em cada etapa.

À turma 9 do ProfLetras, meu sincero carinho. Aos companheiros Talita, Janice e Wesley, pelas trocas, pelo afeto, pela paciência comigo nos momentos em que eu mais precisei.

Aos professores do ProfLetras da UFJF, obrigada por me conduzirem, por serem exemplo e inspiração. Especialmente a Natália e a Thaís: sem vocês eu não teria terminado o mestrado. A generosidade e a sensibilidade de vocês estão impressas neste trabalho.

Ao LABOR, cuja atuação e suporte foram fundamentais para meu crescimento profissional, sobretudo no aprofundamento de práticas relacionadas à oralidade e aos gêneros orais.

Aos meus alunos do 6º ano e às suas famílias, agradeço a confiança e a participação. Vocês tornaram esta pesquisa possível – e viva.

À minha orientadora, Carolina: obrigada por me adotar, por me encorajar, por acreditar em mim quando eu mesma duvidei. Obrigada por lapidar não só o meu texto, mas também a minha força. Por ser Carol – uma das pessoas mais espetaculares que já conheci na vida, de espírito evoluído e inteligência brilhante. Esse trabalho carrega seu olhar e seu coração.

E, por fim, agradeço a Deus e aos meus guias espirituais. Vocês me sustentaram, encorajaram, acolheram e não me deixaram abater. Cada linha escrita foi, antes de tudo, uma oração silenciosa.

Este mestrado é fruto de muitas mãos, muitos corações e muitas orações. É a prova de que, mesmo no meio da tempestade, é possível seguir. Comece, ainda que tarde. Comece, ainda que com medo. Comece. O caminho se revela no passo.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, teve como objetivo elaborar um Modelo Didático de Gênero (MDG) do gênero oral *roda de conversa* – um dos que integram o macrogênero “Aula” –, com base no levantamento de suas dimensões ensináveis. Como objetivos pedagógicos, buscou-se, por meio da elaboração e aplicação de uma sequência didática – reunida em um caderno pedagógico que acompanha esta dissertação –, mediar o desenvolvimento de capacidades de linguagem, especialmente aquelas relacionadas à oralidade, dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da Zona da Mata de Minas Gerais, na qual atua a pesquisadora. Ademais, pretendeu-se contribuir para a construção de um espaço de sala de aula pautado em interações mais respeitadas, colaborativas e significativas. A pesquisa foi delineada como pesquisa-ação (Thiollent, 2011), devido ao fato de que buscou intervir na prática docente enquanto se investigava e aprimorava o ensino da oralidade, permitindo ajustes contínuos e reflexivos durante o desenvolvimento da sequência didática. Este estudo ancora-se teoricamente no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2008) e nas discussões sobre o ensino do oral autônomo (Marcuschi, 2004; Schneuwly; Dolz, 2004; Cristóvão, 2013; Magalhães, 2021). O MDG foi construído a partir da análise de três vídeos de produções reais disponibilizados no Youtube, que atendiam aos seguintes requisitos: conter a expressão “roda de conversa” no título ou na descrição, ter sido realizado presencialmente e apresentar características consistentes com a definição do gênero encontrada nas pesquisas teóricas mobilizadas neste estudo. Foi possível levantar as características constituintes do gênero e compreendê-lo como um gênero oral de caráter formativo e colaborativo, voltado à troca de saberes, experiências e pontos de vista sobre um tema comum, mediado por um participante que organiza os turnos e estimula o diálogo entre os interlocutores. As produções orais dos alunos foram gravadas, transcritas e analisadas a partir de operações de linguagem que contemplaram especialmente a capacidade multissemiótica. Como instrumento de geração e análise, foi desenvolvido um caderno pedagógico contendo uma sequência didática voltada ao gênero oral roda de conversa (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Costa-Hubes, 2008). Os resultados apontaram que a roda de conversa, enquanto prática oral sistematizada, favorece avanços significativos nas capacidades de linguagem dos alunos, como a ampliação da coerência e da progressão temática, o aprimoramento da escuta ativa e o maior respeito aos turnos de fala. Além disso, observou-se evolução nas capacidades multissemióticas, com uso mais intencional de gestos, entonações e expressões faciais como recursos de sentido. Do ponto de vista docente, a mediação pedagógica passou de um modelo centrado em perguntas diretivas para uma postura mais dialógica e responsiva, que legitimou as vozes dos alunos e promoveu a construção coletiva de sentidos. O MDG da roda de conversa, sistematizado nesta pesquisa, delineou etapas e dimensões ensináveis que podem subsidiar o planejamento docente e contribuir para o ensino intencional da oralidade no Ensino Fundamental. Conclui-se que o trabalho com gêneros orais, desenvolvido de modo planejado e fundamentado, reduz a invisibilidade da oralidade nos currículos, potencializa práticas pedagógicas críticas e humanizadoras e fortalece o papel da linguagem como instrumento de transformação das relações em sala de aula, contribuindo para a diminuição da lacuna de materiais teóricos e didáticos, voltados aos gêneros orais e fortalecendo a formação docente para o trabalho com este eixo de ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Roda de conversa. Capacidade de linguagem multissemiótica. Oralidade. MDG.

ABSTRACT

This research, part of the Professional Master's Degree Program in Letters at the Federal University of Juiz de Fora, aimed to develop a Didactic Genre Model (DGM) for the oral genre conversation circle — one of the genres that constitute the macro-genre “Classroom” — based on an investigation of its teachable dimensions. The pedagogical aims were to facilitate, through the design and implementation of a didactic sequence — compiled in a pedagogical workbook accompanying this dissertation — the development of students' language capacities, especially those related to orality, among 6th-grade students in a public school in the Zona da Mata region of Minas Gerais, where the researcher teaches. In addition, the study sought to contribute to creating a classroom space characterized by more respectful, collaborative, and meaningful interactions. The research was framed as action research (Thiollent, 2011), because it intervened in teaching practice while investigating and refining the teaching of orality, allowing for continuous and reflective adjustments during the didactic sequence implementation. The study is theoretically anchored in Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 2006, 2008) and in discussions about autonomous oral teaching (Marcuschi, 2004; Schneuwly & Dolz, 2004; Cristóvão, 2013; Magalhães, 2021). The DGM was constructed through analysis of three videos of actual productions made available on YouTube, meeting the following criteria: containing the expression “conversation circle” in the title or description; having been carried out in person; and exhibiting characteristics consistent with the definition of the genre drawn from the theoretical framework employed in this study. It was possible to identify the constituent features of the genre and understand it as a formative and collaborative oral genre, oriented toward the exchange of knowledge, experiences, and viewpoints about a common theme, mediated by a participant who structures speaking turns and fosters dialogue among interlocutors. The students' oral productions were recorded, transcribed, and analyzed using language operations that especially considered the multimodal capacity. As an instrument for generation and analysis, a pedagogical workbook containing a didactic sequence oriented toward the oral genre conversation circle was developed (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Costa-Hubes, 2008). The results indicated that the conversation circle, as a systematized oral practice, promotes significant advances in students' language capacities, such as strengthened coherence and thematic progression, improved active listening, and greater respect for speaking turns. Moreover, it was observable development in multimodal capacities, with more intentional use of gestures, intonation, and facial expressions as meaning-making resources. From the teaching perspective, the pedagogical mediation shifted from a model centered on directive questions toward a more dialogic and responsive stance, one that legitimized students' voices and promoted collective construction of meaning. The DGM for conversation circle systematized in this research delineated teachable stages and dimensions that can support teachers' planning and contribute to intentional teaching of orality in elementary school. It is concluded that working with oral genres in a planned and theoretically grounded way reduces the invisibility of orality in curricula, enhances critical and humanizing pedagogical practices, and strengthens the role of language as a tool for transforming relationships in the classroom. This contributes to narrowing the gap in theoretical and didactic materials focused on oral genres, and bolsters teacher training for work in this domain of teaching and research.

Keywords: Conversation Circle. Multimodal Language Capacity. Orality. DGM.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1	Capacidades de linguagem	21
Diagrama 1	Sequências didáticas	54
Fotografia 1	Tomada de turno	69
Fotografia 2	Sobreposição de turnos	69
Fotografia 3	Interações paralelas	70
Fotografia 4	Conversas paralelas	70
Fotografia 5	Um aluno se levanta	76
Fotografia 6	Um aluno canta	76
Fotografia 7	Um aluno aponta e ri	76
Fotografia 8	Um aluno introduz um dedo no ouvido do outro	77
Fotografia 9	Olhar assertivo	84
Fotografia 10	Inclinação para ouvir	84
Fotografia 11	Olhares direcionados e atentos	89
Fotografia 12	Aluno com dedo levantado	92
Fotografia 13	Olhares direcionados à colega	94
Fotografia 14	Aluno indica a intenção de falar	94
Fotografia 15	Professora observando atentamente	115
Fotografia 16	Professora com a mão no queixo	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Detalhamento das capacidades de linguagem	22
Quadro 2	Pesquisas sobre a Oralidade no âmbito do ProfLetras (UFJF)	27
Quadro 3	Produção de textos escritos nos PCNs	31
Quadro 4	Produção de textos orais	32
Quadro 5	Aspectos extralinguísticos	34
Quadro 6	Aspectos Linguísticos-discursivos	35
Quadro 7	Aspectos paralinguísticos e cinésicos	35
Quadro 8	Aspectos midiáticos do ensino de oralidade	36
Quadro 9	Modelo Didático do Gênero Roda de Conversa	40
Quadro 10	Modelo Didático do Gênero Diálogo Argumentativo	43
Quadro 11	Diferenciação da roda de conversa e do diálogo argumentativo	44
Quadro 12	Fases da pesquisa	49
Quadro 13	Textos de análise para modelização	49
Quadro 14	Convenções de transcrição	51
Quadro 15	Capacidade multissemiótica	53
Tabela 1	Instrumento de análise: capacidade de linguagem multissemiótica dos discentes	53
Tabela 2	Instrumento de análise: capacidade de linguagem multissemiótica dos discentes	54
Tabela 3	Organização do caderno pedagógico	56
Quadro 16	Modelo Didático do Gênero Roda de Conversa	62
Tabela 4	Avaliação da Participação dos Discentes na Primeira Roda	69
Tabela 5	Avaliação da Participação da Docente na Primeira Roda	79
Quadro 17	Trechos Inaudíveis	95
Tabela 6	Avaliação da Participação da Docente na Produção Final	110
Quadro 18	Quadro comparativo entre Produção Inicial e Produção Final analisando os discentes	118
Quadro 19	Quadro comparativo entre Produção Inicial e Produção Final analisando a docente	119

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

MDG - Modelo Didático de Gênero

SD - Sequência Didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	APORTE TEÓRICO	22
2.1	GÊNERO DE TEXTO COMO MEGAINSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	22
2.2	PRÁTICAS DE ORALIDADE: DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS	27
2.3	O ENSINO DE UM GÊNERO DE TEXTO ORAL E A ELABORAÇÃO DE UMA FERRAMENTA DIDÁTICA	43
2.3.1	MDG de roda de conversa e diálogo argumentativo – o que dizem as pesquisas	45
3	ESCOLHAS METODOLÓGICAS	53
3.1	METODOLOGIA DE PESQUISA – A PESQUISA-AÇÃO	53
3.1.1	Metodologia para a construção do MDG	55
3.1.2	Metodologia para análise das produções discentes e docente	57
3.2	METODOLOGIA DE ENSINO – A CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO	60
3.3	LOCAL DE PESQUISA	62
3.3.1	Sujeitos participantes – A docente	64
3.3.2	Sujeitos participantes – os/as discentes	65
4	ANÁLISE DE DADOS	66
4.1	A CONSTRUÇÃO DO MDG RODA DE CONVERSA – CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E MULTISSEMIÓTICA EM FOCO	67

4.2	VIVENCIANDO O GÊNERO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA RODA DE CONVERSA	72
4.3	AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL.....	74
4.3.1	Produção inicial – capacidades de linguagem discentes	75
4.3.2	Produção inicial – capacidades de linguagem docente	86
4.3.3	Discussão sobre a produção inicial	93
4.4	AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL	94
4.4.1	Produção final – capacidades de linguagem discentes	95
4.4.2	Produção final– capacidades de linguagem docente	105
4.4.3	Discussão sobre avaliação final	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
6	REFERÊNCIAS	123
	ANEXO 1	130
	ANEXO 2	132
	ANEXO 3	124
	ANEXO 4	139

1 INTRODUÇÃO

[...] a criança de seis anos é “parafusada” numa cadeira dura para estudar palavrório durante horas e horas. Será por acaso que a criança em desenvolvimento, essa força da natureza, essa exploradora aventureira, é mantida imóvel, petrificada, confinada, reduzida à contemplação das paredes, enquanto o sol brilha lá fora, obrigada a prender a bexiga e os intestinos, 6 horas por dia, exceto alguns minutos de recreio, durante 7 anos ou mais? Haverá melhor maneira de aprender a submissão? (Harper et al., 1987, p. 47)

Início¹ este trabalho fazendo uma reflexão sobre a epígrafe, que evidencia como estruturas escolares rígidas e práticas pedagógicas centradas no controle podem limitar a expressão, a participação e o protagonismo dos estudantes. Embora minha atuação docente seja no Ensino Fundamental II, com alunos do 6º ano, a experiência indica que muitos desafios da educação básica permanecem presentes em diferentes idades. A transição para o Fundamental II, o ingresso em uma nova escola, a necessidade de adaptação a novos colegas e normas podem gerar tensões, conflitos e dificuldades de convivência. Na minha turma, foi possível observar, especialmente nos primeiros meses do ano, episódios de *bullying*, desrespeito e exclusão social, que impactavam o clima da sala de aula e dificultavam o engajamento em atividades coletivas.

Essas experiências revelam que comportamentos agressivos ou indisciplinados não devem ser atribuídos exclusivamente aos alunos, nem responsabilizam apenas o docente. São sinais de lacunas na criação de espaços de escuta, diálogo e construção compartilhada de normas de convivência em todas as esferas sociais.

Nesse contexto, práticas pedagógicas planejadas com gêneros orais podem criar oportunidades para os estudantes expressarem opiniões, refletirem sobre atitudes próprias e alheias e desenvolverem competências socioemocionais e comunicativas. A oralidade, nesse sentido, atua não apenas como objeto de aprendizagem linguística, mas como ferramenta de transformação das relações em sala de aula e, conseqüentemente, fora dela.

Como não tive, na graduação, uma formação direcionada para o ensino da oralidade, sempre priorizei minhas práticas com o ensino dos gêneros escritos e a oralização de textos.

¹ Neste trabalho, alterna-se a conjugação na primeira pessoa do singular e na primeira pessoa do plural. Predomina-se o uso da primeira pessoa do plural como reconhecimento de que o trabalho que aqui se discute foi realizado em conjunto com a Prof.^a Dr.^a Carolina Alves Fonseca. No entanto, em alguns momentos, o uso da primeira pessoa do singular denota reflexões minhas, ou seja, da autora deste texto, como professora em formação continuada.

Essa é a realidade também de outros professores. Segundo Miranda (p.165, 2005), “a educação da oralidade ainda não se constitui como um conteúdo explícito nos programas reais de Língua Portuguesa”. A pesquisa realizada por Galvão e Azevedo (2015) destaca que os docentes, frequentemente, realizam ações didáticas com gêneros orais baseadas em um conhecimento tácito, desenvolvendo práticas pouco fundamentadas teoricamente. As autoras destacam ainda que, de acordo com os dados coletados na pesquisa,

(...) faltam aos professores os conhecimentos teóricos sobre os quais poderiam desenvolver um trabalho profícuo com textos orais, bem como a organização didática das atividades de modo que fossem planejadas todas as etapas (preparação, execução e avaliação). Nesse sentido, eles levariam em conta os papéis dos participantes da interação, os usos da linguagem apropriados às situações comunicativas, os aspectos da textualidade (recursos de coesão, coerência, intertextualidade, situacionalidade, informatividade, intencionalidade), o uso do registro formal ou informal e os elementos organizacionais (p.36).

Essa lacuna apontada pelas autoras dialoga diretamente com minha trajetória docente, uma vez que, durante anos de prática em sala de aula, também não percebia a oralidade como um eixo que demandasse sistematização e planejamento específicos. Foi apenas no Mestrado Profissional em Letras que fui despertada para a relevância desse trabalho. O gatilho para uma transformação enquanto educadora ocorreu a partir da disciplina “Oralidade e Ensino”. O contato com os estudos sobre oralidade me possibilitou compreender que o trabalho com gêneros orais deve ser pensado de maneira intencional, articulando experiências significativas e contextos comunicativos reais.

Foi a partir dessa compreensão que surgiu em mim uma inquietação: reclamamos dos comportamentos dos alunos em sala – falta de respeito ao turno de fala do outro, falta de polidez, desorganização –, entretanto, quantas vezes os ensinamos a agirem como esperamos em determinadas situações comunicativas? O próprio gênero de texto *Aula* constitui-se de vários outros – exposição oral, roda de conversa, diálogo argumentativo, seminário, tomada de nota, dentre outros. Estes se tornaram tão rotineiros que o professor, inclusive, cobra-os como avaliação, mas não os ensina de forma sistematizada (Fonteque, 2017; Pereira, 2024).

Esquecemos, pois, frequentemente, que a sala de aula é constituída por diversos gêneros orais que, embora presentes no cotidiano escolar, permanecem invisíveis no fazer docente, ou seja, não são planejados, analisados ou explicitados como instrumentos de ensino. Esses gêneros invisíveis incluem interações cotidianas como instruções, pedidos, questionamentos, debates espontâneos e mediações entre alunos, que estruturam o fluxo da

aula e influenciam na aprendizagem, mas muitas vezes não recebem atenção teórica ou prática por parte do professor. A invisibilidade desses gêneros reside justamente no fato de que parecem naturais ou automáticos: professores e alunos os utilizam diariamente sem refletir sobre suas funções comunicativas, sociais e pedagógicas.

Partindo desse pressuposto, consideramos que os gêneros orais, indispensáveis e muitas vezes invisíveis no trabalho docente, devem ser trabalhados de forma intencional, planejada e reflexiva. Ao tornar essas práticas conscientes, o professor possibilita que os discentes compreendam que não estão apenas “batendo papo” sobre um filme assistido, por exemplo, mas engajando-se em atividades com objetivos pedagógicos claros. Isso evita que a aula se reduza a uma “aula de falação”, conceito crítico descrito por Miranda (2005), em que a comunicação se dá de forma desorganizada e sem mediação reflexiva, em que os alunos expõem suas opiniões e pontos de vista, mas sem atentar-se a estratégias de argumentação, de polidez, de tomada de turno, visto que aula está com foco no tema e não nas competências de linguagem. Nesse sentido, Melo e Cavalcante (2007) afirmam que

É necessário abandonar a ideia de que o oral é uma realidade única, normalmente identificada com a conversa espontânea [...] bem como deixar de imaginar que o trabalho com o oral se resolve com atividades que envolvem o que se costuma chamar de escrita oralizada (toda palavra lida ou recitada) (p.99).

É necessário que se compreenda que os gêneros orais devem ser independentes de outros gêneros e abordados como objetos de ensino e aprendizagem em si, em uma perspectiva do ensino da oralidade autônoma. Isso significa considerar que os gêneros de texto orais

não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos (em relação somente com outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem (Dolz & Schneuwly, 2004, p.177).

Os gêneros orais devem, portanto, ser trabalhados como objetos de ensino e de aprendizagem por si próprios, visto que existem especificidades diferentes para cada gênero de texto. É comum observarmos, na prática escolar, situações em que os professores priorizam exclusivamente o tema proposto em sala de aula, deixando em segundo plano a especificidade dos gêneros de texto envolvidos. Isso significa que o foco recai sobre o conteúdo temático, sem que haja a devida atenção às características estruturais, linguísticas e comunicativas do

gênero escolhido para abordar tais temas. Nesse tipo de abordagem, o texto acaba funcionando apenas como pretexto para o tratamento de um assunto, quando, na verdade, deveria constituir também um objeto de reflexão e de aprendizagem. Ao não contemplar aspectos como a organização composicional, os recursos linguísticos característicos ou a situação de produção e circulação, perde-se a oportunidade de promover o desenvolvimento de capacidades de linguagens, que são fundamentais para o uso efetivo da língua em diferentes contextos.

O gênero oral fica, então, em função apenas da discussão de um tema (Bueno, 2009; Magalhães, Carvalho, 2018). É preciso que ele seja trabalhado por si só com todas as dimensões de linguagem envolvidas na produção, como o contexto da produção, os interlocutores, o estilo, a clareza, a progressão temática, a variedade linguística, aspectos multimodais como altura da voz, ritmo de fala, efeitos sonoros - como sonoplastia -, gestualidade, vestimenta, dentre outros.

Por isso, diante dos poucos trabalhos publicados sobre os gêneros que constroem o macrogênero *Aula* (Silva Júnior², 2017), pretendemos construir um Modelo Didático de Gênero (MDG) de um dos gêneros que o compõem: a roda de conversa, a partir do levantamento de suas dimensões ensináveis. A roda de conversa, enquanto gênero oral, oferece condições para que os alunos se apropriem gradativamente de modos de falar e ouvir, construam argumentações e se engajem em interações democráticas. Esse gênero revela-se particularmente pertinente para abordar questões como o *bullying*, promovendo não apenas aprendizagem linguística, mas também a formação de valores éticos e sociais.

Além disso, buscamos investigar indícios de ampliação da capacidade de linguagem multissemiótica de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública da Zona da Mata de Minas Gerais, bem como da docente envolvida na pesquisa, ao participarem de uma roda de conversa. Como objetivos pedagógicos, portanto, objetivamos mediar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes, em especial das relacionadas à oralidade, a partir da produção de uma sequência didática com o gênero oral roda de conversa, a qual irá compor um caderno pedagógico que acompanha esta dissertação. Almejamos, com

² De acordo com Silva Júnior (2017), apoiado nas considerações de Miller (1984, 1994), os estudos sobre gênero do discurso contemplaram duas categorias: os macro e os microgêneros. O autor explica que os gêneros podem tanto mediar as ações sociais dos sujeitos, em uma perspectiva micro, quanto influenciar de forma mais abstrata a estrutura social e cultural em que são utilizados, em uma perspectiva macro. Nesse sentido, observa que a aula de língua materna pode ser compreendida como um macrogênero, uma vez que constitui um espaço influente para a produção oral e escrita de microgêneros do discurso, os quais, por sua vez, exercem a função de mediar as ações de linguagem.

isso, contribuir para a construção de uma sala de aula com interações mais polidas, respeitadas e significativas, além de socializar um material pedagógico que pode ser adaptado e desenvolvido em outros contextos escolares, colaborando, assim, para a formação em pares e para a produção de materiais didáticos com gêneros orais.

Para tanto, como aporte teórico central, este estudo apoia-se na perspectiva sociointeracionista da língua, em especial no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006; 2008), o qual defende que o homem se desenvolve na e pela linguagem, configurada em gêneros de texto – artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos, sendo determinado pela atividade que o engendra (Bronckart, 2006, 2008) – e nas discussões sobre o ensino do oral autônomo (Schneuwly, Dolz, 2004; Marcuschi, 2004; Bueno, Costa-Hubes, 2015; Melo e Cavalcante, 2007; Cristóvão, 2013; Magalhães, 2021).

Partimos também do que é proposto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que parametriza o ensino no Brasil. A partir dela, “redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (Brasil, 2018, p. 5).

A BNCC apresenta, dentro dos 9 anos do Ensino Fundamental, 6 competências específicas para Linguagens, e 10 competências específicas para a Língua Portuguesa, dentre elas:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem; [...] Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; [...] Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; [...] Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual; [...] Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (Brasil, 2018, p. 67)

Nota-se que a BNCC concebe a linguagem não apenas como instrumento de comunicação, mas como prática social situada, fundamental para a formação de sujeitos críticos e participativos. Ao destacar a importância da pluralidade de linguagens, o documento convoca a escola a investir em experiências de ensino que possibilitem ao estudante

desenvolver habilidades de expressão e de escuta, sustentadas pelo diálogo e pelo respeito às diferenças.

Ainda no documento, o ensino de Língua Portuguesa está organizado em quatro eixos principais: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Cada um desses eixos reúne práticas de linguagem que precisam ser trabalhadas no contexto escolar. No que diz respeito especificamente ao eixo da oralidade, observamos

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos. (Brasil, 2018, p.146)

Essa perspectiva implica reconhecer que a oralidade, ao lado da leitura e da escrita, deve constituir um eixo estruturante no ensino de Língua Portuguesa, ainda que, na prática, os materiais didáticos priorizem de forma mais recorrente os dois últimos (Magalhães; Lacerda, 2019; Marcuschi, 2010).

Com base nesse entendimento, pretendemos colaborar para a ampliação de propostas didáticas voltadas especificamente ao trabalho com a oralidade. Nossa expectativa é a de que a aplicação da sequência didática contribua para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, favorecendo uma postura crítica diante das práticas sociais de linguagem e auxiliando na superação do preconceito linguístico.

Ao nos referirmos às capacidades de linguagem, partimos da concepção apresentada por Dolz e Schneuwly (2004), segundo os quais, tais capacidades dizem respeito aos recursos mobilizados pelos sujeitos em situações concretas de uso da língua. Essas capacidades englobam tanto aspectos discursivos, relativos à organização e à finalidade comunicativa dos textos, quanto dimensões linguístico-discursivas e enunciativo-pragmáticas, que permitem ao falante adequar-se ao gênero, ao interlocutor e ao contexto de produção. Desse modo, compreendemos as capacidades de linguagem como um conjunto de saberes que, quando articulados, possibilitam ao aluno ampliar sua participação nas práticas sociais de linguagem, favorecendo o desenvolvimento da oralidade em articulação com a leitura e a escrita.

Assim, este trabalho organiza-se a partir desta seção introdutória, com mais quatro capítulos. O Capítulo 2 traz o aporte teórico central em que esta pesquisa está embasada, o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006, 2008). Discutimos também o gênero de texto oral como objeto de pesquisa, de ensino e de aprendizagem, bem como estratégias para a construção de uma ferramenta didática (Ong, 1977; Street, 2020; Marcuschi, 2010; Koch, 1996; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004 Schneuwly, 2011; Dolz ,2011; Leal, 2012; Bueno, 2021; Magalhães, 2021; Leal, 2022). O capítulo 3 abordará nossas escolhas metodológicas, sobretudo a pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Além disso, detalhamos o local onde ocorre a pesquisa e realizamos uma descrição dos sujeitos participantes (a docente e os discentes). O capítulo 4 será dedicado à análise das produções iniciais e finais, a partir dos dados coletados. Por fim, no Capítulo 5, realizaremos nossas considerações finais, retomando os capítulos anteriores e trazendo reflexões para o desenvolvimento de possíveis futuras pesquisas.

2 APORTE TEÓRICO

A oralidade, enquanto prática social, é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos (Marcuschi, 2007, p. 38).

Compreender a oralidade como prática social, conforme ressalta Marcuschi (2007), é reconhecer que falar e escutar não são apenas atos comunicativos, mas componentes centrais na formação da racionalidade, na construção da identidade social e cultural e na mediação das experiências de aprendizagem. Ao considerar a oralidade como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano, o professor passa a perceber os gêneros de texto não apenas como conteúdos a serem transmitidos, mas como ferramentas que articulam saberes, experiências e interações no espaço escolar.

Assim, neste capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos que embasam esta dissertação. O estudo referencial permite que o professor interprete, adapte e inove suas estratégias pedagógicas, promovendo uma prática docente consciente e reflexiva, capaz de valorizar a diversidade linguística e cultural presente na escola. Ao integrar o conhecimento teórico às experiências concretas da sala de aula, o educador fortalece a mediação entre os sujeitos do ensino e os gêneros de textos, tornando visível e significativo o papel da oralidade e da escrita no processo educativo.

Para tanto, na seção 2.1, apresentamos nosso aporte teórico central – o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2006; 2008) –, destacando a centralidade dos gêneros de texto como principal objeto de ensino e de aprendizagem, defendido, principalmente, por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e discutindo as capacidades de linguagem envolvidas na construção textual (Cristóvão; Stutz, 2011; Cristovão, 2009; Schneuwly, 2004; Dolz, 2015). Na seção 2.2, apresentamos o percurso da oralidade como objeto de estudo e de pesquisa (Ong, 1998; Marcuschi, 2010; Pereira, 2024). Já na seção 2.3, discutimos o ensino de um gênero de texto oral e a elaboração de uma ferramenta didática (Brousseau, 2013; Jacob; Bueno, 2020).

2.1 GÊNERO DE TEXTO COMO MEGAINSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

O aporte teórico central desta pesquisa é o Interacionismo Sociodiscursivo, também conhecido como ISD, cuja teoria é defendida por Jean Paul Bronckart (1999) e outros pesquisadores de sua equipe na Universidade de Genebra.

Segundo Bronckart, “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é de que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (Bronckart, 2006, p. 42). De acordo com o ISD, o ser humano se desenvolve quando se apropria da linguagem, esta que, na concepção de Bronckart (1999; 2006; 2008), é o principal recurso para uma possível interpretação do agir humano. Para esta teoria, “[...] a linguagem propriamente dita teria, então, emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” (Bronckart, 2006, p. 33). Desta forma, o contexto social em que o ser humano está inserido afeta o contexto de linguagem, ou seja, o contexto influencia diretamente no processo de desenvolvimento dos seres humanos, inclusive em sua formação educacional.

Para Bronckart, a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário (Bronckart, 1999, p.71). Segundo o autor, os gêneros de textos são formas de organização discursiva que dependem do contexto social e institucional em que estão inseridos. A linguagem se constrói e se organiza dentro de situações comunicativas específicas e os gêneros de texto são maneiras pelas quais as intenções comunicativas são organizadas e reconhecidas socialmente.

Em seus estudos, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que gênero de texto é uma forma flexível de construção textual que se constitui a partir de um conjunto de características linguísticas e estruturais que respondem a uma situação de comunicação. Além disso, os gêneros têm uma função social bem definida. Os pesquisadores enfatizam que os gêneros de texto são frequentemente aprendidos e ensinados em contextos específicos e que a escolarização desses gêneros deve considerar sua diversidade e complexidade.

De acordo com Machado e Cristóvão (2006), os gêneros de textos são artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos, "mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem" (Machado, Cristóvão, 2006, p. 2). Quando a proposta do ISD, de centrar-se na análise do funcionamento e da origem das condutas de linguagem dos seres humanos, é levada para o contexto escolar,

entendemos que o desenvolvimento do agir discente ocorre se os estudantes se apropriarem dos gêneros de textos que circulam na escola e fora dela.

É nesse sentido que os gêneros de texto são considerados megainstrumentos. Segundo Schneuwly (2011)

Poderíamos aqui construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um "megainstrumento", como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. Pode-se, assim, compará-lo ao megainstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo. Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade. (Schneuwly, 2011, p 25)

Portanto, como os gêneros de texto são instrumentos de comunicação, objetos de ensino e de aprendizagem e instrumentos mediadores para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, eles são considerados megainstrumentos. No entanto, de acordo com Schneuwly (2004, p. 24), “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. Por isso, a necessidade de um trabalho sistematizado com os gêneros em sala de aula.

Para o agir da linguagem, através dos gêneros de texto, é necessário o emprego das capacidades de linguagem, entendidas por Cristóvão (2009) como um "conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem" (Cristóvão, 2009, p. 319). Em complemento, Dolz e Schneuwly (2004) aprofundam essa concepção ao indicar que as capacidades de linguagem se dividem em três e os autores referem-se a elas como:

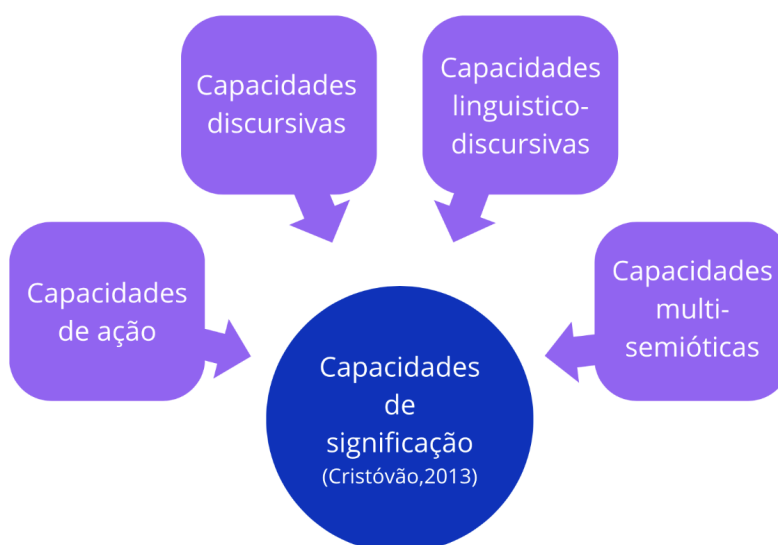
[...] aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44).

Assim, as capacidades de ação envolvem a habilidade de agir em contextos comunicativos e realizar ações discursivas adequadas aos objetivos sociais e culturais de cada situação. Referem-se à compreensão do papel social do gênero de texto. As capacidades

discursivas referem-se à organização e estruturação do discurso, ou seja, à competência de construir textos com coerência e coesão, respeitando a lógica interna do gênero de texto. E as capacidades linguístico-discursivas envolvem o uso adequado das estruturas linguísticas de acordo com um contexto de comunicação específico. Essas capacidades foram expandidas por Cristóvão e Stutz (2011), quando definiram uma quarta capacidade: a de significação. De acordo com as autoras, esta refere-se à construção de “sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.” (Cristóvão; Stutz, 2011, p 576)

Em 2015, Dolz destacou uma quinta capacidade: a multissemiótica, que leva em consideração os aspectos multimodais presentes nos textos. Ainda neste seminário, o autor apresentou o seguinte quadro:

Esquema 1- Capacidades de linguagem



Fonte: Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (2/3).³

Garcia-Reis e Costa (2018) elaboraram o quadro a seguir que compreende as capacidades elaboradas por Dolz e Schneuwly (2004), Cristóvão e Stutz (2011) e Dolz (2015):

³ Quadro refeito para melhor visualização a partir do original disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Gps1x4tmFwk>>. Acesso em: 01 dez. 2024

Quadro 1 - Detalhamento das capacidades de linguagem

(continua)

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CS (Capacidades de Significação)	<p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;</p> <p>(2CS) Construir mapas semânticos;</p> <p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</p> <p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;</p> <p>(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;</p> <p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;</p> <p>(7CS) (Re)conhecer a sócio história do gênero;</p> <p>(8CS) Posicionar-se sobre relações textos contextos.</p>
CA (Capacidades de Ação)	<p>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</p> <p>(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</p> <p>(3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;</p> <p>(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</p>
CD (Capacidades Discursivas)	<p>(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.;</p> <p>(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</p> <p>(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;</p> <p>(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</p>
CLD (Capacidades Linguístico-Discursivas)	<p>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;</p> <p>(2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);</p> <p>(3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);</p> <p>(4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);</p> <p>(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;</p> <p>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</p> <p>(7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;</p> <p>(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;</p> <p>(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;</p>

Quadro 1 - Detalhamento das capacidades de linguagem

(conclusão)

CATEGORIAS	CRITÉRIOS
CLD (Capacidades Linguístico-Discursivas)	(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor; (12CLD) Buscar informações com base em recursos linguísticos (relacionando língua materna e língua estrangeira, por exemplo).
CMS (Capacidades Multissemióticas) Citadas por Dolz(2015) e categorizadas por Cristovão e Lenharo	(1CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero; (2CMS) Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca. (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: Categorias e critérios elaborados por Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão et al (2010) e expandidos por Cristovão e Lenharo, apud Garcia-Reis; Costa (2018)

Portanto, baseadas em Schneuwly e Dolz (2004, p. 44), para os quais as capacidades de linguagem se referem às aptidões necessárias ao aprendiz “para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”, acreditamos que é função do professor criar instrumentos capazes de mediar o desenvolvimento das capacidades de linguagem discentes, o que é possível ocorrer a partir do trabalho com gêneros de textos. Nessa perspectiva, os gêneros de textos, sejam eles orais ou escritos, constituem-se como objetos centrais de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Para o trabalho com esses gêneros, diferentes encaminhamentos metodológicos podem ser adotados, entre eles a sequência didática, que se mostra uma possibilidade fecunda para a sistematização do ensino.

No entanto, nem sempre essa foi — ou ainda é — a perspectiva assumida no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, discute-se, a seguir, como a oralidade passou a se consolidar como objeto de pesquisa e de ensino, a partir dos avanços teóricos que a legitimaram no campo dos estudos da linguagem.

2.2 PRÁTICAS DE ORALIDADE: DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Destacamos, nesta seção, o percurso da oralidade como objeto de pesquisa e de ensino, da dicotomia ao *continuum*, até chegarmos aos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998).

Sabemos da importância de se trabalhar a oralidade na escola. Mas, por um longo tempo, esse ensino apresentou lacunas no contexto escolar (Bueno, 2009; Costa-Maciel, 2011; Galvão; Azevedo, 2015). Essa relação desigual entre oralidade e escrita pode ser compreendida por meio da análise da dicotomia que as dividem em opostos: a oralidade, vista como menos “intelectual”, informal e associada à oralidade popular; e a escrita, que é muitas vezes considerada mais formal, técnica e associada ao conhecimento acadêmico e científico (Magalhães, Lacerda, 2017; Olson, 1997). No entanto, essa visão dicotômica foi superada com as novas pesquisas, dando lugar a perspectiva do *continuum*, que reconhece a interdependência e a fluidez entre essas duas modalidades da língua – a oral e a escrita (Marcuschi, 2010). Essa dicotomia entre oralidade e escrita, que teve grande destaque nas discussões de teóricos como Walter Ong (1982), é cada vez mais considerada insuficiente para capturar a complexidade das práticas linguísticas no mundo contemporâneo.

Olson (1997) desmistifica as teses sustentadas por Ong ao refutar o que aquele considera “os seis mitos da escrita” – escrever é transcrever a fala; a escrita é superior em relação à fala; o sistema de escrita alfabético é uma tecnologia superior à fala; a escrita é órgão de progresso social; a escrita é instrumento do progresso social e científico; a escrita é um instrumento do desenvolvimento cognitivo. Segundo o pesquisador, as teses de Ong são generalistas e fundamentadas em preconceitos e estereótipos, considerando apenas o ocidente, não justificadas com outros resultados de pesquisa. Segundo o autor,

Cipolla (1969) e Graff (1979, 1986) examinaram a correlação irregular entre a alfabetização popular e o desenvolvimento econômico da Idade Média ao século XIX, e ambos observaram que o progresso no comércio e na indústria ocorreu, algumas vezes num contexto de baixo grau de alfabetização. Além disso, níveis elevados de alfabetização nem sempre anunciam de forma confiável o desenvolvimento econômico (Olson, 1997, p. 27).

Nessa mesma esteira, Marcuschi (2010) critica a visão dicotômica entre fala e escrita, defendendo que essas duas modalidades de linguagem não devem ser vistas como separadas ou opostas, mas sim como práticas comunicativas que se influenciam e se interpenetram no cotidiano. De acordo com ele, “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas

linguísticos nem uma dicotomia” (Marcuschi, 2010, p. 16). Em vez de enfatizar as diferenças, ele sugere que se deve estudar as possibilidades de interatividade entre os dois modos de comunicação e como eles se adaptam aos contextos e às necessidades comunicativas das pessoas.

A oralidade, então, começou a ser vista não mais como um processo estático, mas, sim, dinâmico, dentro da perspectiva do *continuum*, que surge como uma abordagem mais inclusiva e abrangente, superando a separação rígida entre oralidade e escrita.

A hipótese que defendemos supõe que: as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Em consequência temos a ver com relações de vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (Marcuschi, 2010, p. 37).

De acordo com essa visão, ambas as modalidades da língua fazem parte de um mesmo espectro, variando em formas e funções, mas coexistindo de maneira complementar. Ao contrário de hierarquizar, essa perspectiva favorece uma visão integradora, em que as habilidades orais e escritas são igualmente valorizadas, dependendo do contexto e da finalidade comunicativa.

Ao longo dos últimos anos, vêm sendo progressivamente questionados e superados os mitos que tradicionalizam a escrita como modalidade superior ou independente da oralidade. Tais mitos – que colocam a fala como desprovida das qualidades da escrita e entendem a oralidade apenas como prerrogativa da informalidade – têm perdido força diante de pesquisas que promovem a compreensão de que fala e escrita são práticas sociais distintas, porém interligadas, integradas em um *continuum* de modalidades de uso da língua. Nesse movimento, autores como Marcuschi (2010), Dolz e Schneuwly (2004), bem como as pesquisas oriundas dessas referenciais teóricos, contribuíram para desmistificar polarizações, por meio de investigações teóricas e empíricas, que demonstram como gêneros orais podem (e devem) ser ensinados com propriedade, assim como se tem reconhecido sua presença nos documentos oficiais, no material didático e na formação docente.

Um exemplo emblemático desse avanço é a criação do Repositório de trabalhos sobre oralidade e ensino, em 2018, idealizado pela Profa. Tânia Guedes Magalhães (UFJF) no âmbito do grupo de pesquisa LEPS (Linguagem, Ensino e Práticas Sociais – CNPq/UFJF). O Repositório foi concebido com o objetivo de reunir e divulgar produções acadêmicas e materiais voltados ao ensino da oralidade, como artigos científicos, teses, dissertações, livros,

capítulos, materiais didáticos, além de vídeos de cursos e webinars. Em 2021, esse projeto foi ampliado e transformado no Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR⁴), ação que evidencia o compromisso institucional com a promoção da oralidade na formação de professores.

O LABOR configura-se como um projeto interinstitucional de pesquisa e extensão, coordenado por quatro pesquisadoras de diferentes universidades brasileiras e tem como finalidade central desenvolver ações voltadas ao aprimoramento do ensino de gêneros orais nos diversos níveis de escolarização. Entre suas principais iniciativas, destacam-se: a oferta de cursos, palestras e oficinas (presenciais e online) para licenciandos e docentes em formação continuada; a elaboração e disponibilização de materiais didáticos no eixo da oralidade; a coleta e divulgação de pesquisas e materiais pedagógicos sobre oralidade e ensino em todas as etapas de escolarização; o desenvolvimento de pesquisas teóricas e de intervenção sobre gêneros orais; e a assessoria a redes de ensino para implementação de práticas que valorizem o ensino da oralidade.

Além disso, o Laboratório mantém um grupo de estudos aberto, no qual docentes e discentes podem discutir concepções teóricas, práticas pedagógicas e resultados de pesquisas sobre oralidade, constituindo-se como espaço formativo e colaborativo. Outra frente de atuação importante é a página do LABOR no Instagram, utilizada como canal de divulgação científica, especialmente para anunciar eventos, cursos e publicações voltados à oralidade. O Repositório inicial permanece ativo como uma das ações do Laboratório, agora integrado ao seu site oficial, sendo constantemente atualizado com novas produções acadêmicas e recursos didáticos.

Outra importante frente de formação continuada é o ProfLetras – Programa de Mestrado Profissional em Letras, uma pós-graduação *stricto sensu* direcionada à formação e capacitação de professores efetivos de Língua Portuguesa em escolas públicas brasileiras. Podem participar do programa profissionais formados em Letras ou Pedagogia que atuem como docentes efetivos no Ensino Fundamental ou Médio. O programa articula os referenciais teóricos das áreas de linguística aplicada, ensino de língua e literatura com a prática docente, buscando, por meio da formação continuada, formar professores aptos a promover transformações significativas no ensino da Língua Portuguesa em diferentes regiões do país. Além disso, no âmbito do ProfLetras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), os participantes desenvolvem dois produtos ao final do curso: a dissertação de

⁴ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/>. Acesso em out./2025

mestrado e um produto educacional aplicado à realidade escolar, o que reforça a articulação entre pesquisa e prática.

No entanto, é importante frisar que, neste importante programa de formação, a disciplina de Oralidade não consta na grade obrigatória do curso, sendo contemplada como disciplina optativa de modo que nem todos os cursos de Letras ou Pedagogia a incluem em seus currículos. Isso implica que, apesar de existir consciência acadêmica sobre a importância do oral, sua institucionalização continua desigual, o que faz com que práticas e pesquisas se dispersem ou se restrinjam a determinados grupos ou regiões.

Nesse cenário, a tese desenvolvida por Ferreira (2024), sob orientação de uma das coordenadoras do Labor, realizou um levantamento de pesquisas desenvolvidas no ProfLetras. A pesquisa contribui para ampliar a compreensão sobre o lugar da oralidade na formação docente, ao investigar especificamente as repercussões do ProfLetras nesse eixo de ensino. A autora analisa como a formação continuada oferecida pelo programa impacta as práticas de professores da educação básica, evidenciando que, embora o ProfLetras possibilite o desenvolvimento de capacidades docentes importantes – como os saberes de contexto, a atitude autônoma e a autoavaliação –, ainda persiste uma assimetria entre a valorização da escrita e da oralidade. Apesar disso, há trabalhos desenvolvidos sobre os gêneros orais. Na pesquisa desenvolvida por Ferreira (2023) com egressos do programa ProfLetras, a autora constata

compreendemos que o ProfLetras possui grande potencial em relação à promoção do trabalho com o eixo da oralidade na escola. Essa constatação se dá através da identificação de indícios do desenvolvimento de capacidades docentes para o trabalho com a oralidade e de (re)construção da identidade docente, nas entrevistas com três professores que cursaram o mestrado profissional em três regiões do país - sudeste, norte e centro-oeste - desenvolvendo suas pesquisas com foco em gêneros orais diferentes [...]. (Ferreira, p. 228, 2023)

Embora as análises tenham apontado para as potencialidades do ProfLetras, no que tange ao ensino e pesquisa sobre oralidade, foram observadas algumas lacunas, tais como: (i) o fato de que muitos dos entrevistados não cursaram a disciplina de oralidade no curso, tendo aprofundado seus conhecimentos teóricos sobre gêneros orais a partir de estudos individuais ou em diálogo com os orientadores; (ii) a quantidade de pesquisas em oralidade é pouco significativa se comparada às pesquisas em outras áreas desenvolvidas pelo programa; (iii) a ausência de indícios de trabalhos sobre escuta ativa e retextualização, tão caros para o trabalho efetivo com gêneros de texto orais (Ferreira, 2023, p.230).

Apesar desse cenário nacional, o ProfLetras da UFJF tem se configurado como agente de diminuição dessa lacuna. O programa oferece, anualmente, a disciplina Práticas de Oralidade, garantindo que estudantes da formação docente tenham contato formal com gêneros orais, tanto no ensino quanto na pesquisa. Além disso, o programa desenvolve pesquisas na perspectiva do oral autônomo. Para compreender a noção de oral autônomo, é necessário considerar que os gêneros textuais possuem especificidades próprias, relacionadas às suas condições de produção, circulação e recepção. Nessa perspectiva, os gêneros orais não se configuram como meros suportes ou etapas auxiliares de outros objetos de ensino, como a escrita, mas constituem-se como objetos de ensino e de aprendizagem em si mesmos. O trabalho com a oralidade, portanto, pressupõe o reconhecimento de suas características linguísticas, discursivas e interacionais, o que implica abordagens didáticas específicas. Apesar de sua relevância, o ensino da oralidade sob essa perspectiva ainda apresenta lacunas no contexto das aulas de Língua Portuguesa, o que reforça a importância de iniciativas formativas e investigativas que tomem o oral como objeto autônomo. Algumas das pesquisas⁵ acerca do oral autônomo desenvolvidas no ProfLetras da UFJF estão sumarizadas no quadro abaixo:

Quadro 2 – Pesquisas sobre a Oralidade no âmbito do ProfLetras (UFJF)

(continua)

PESQUISADOR (ANO)	TÍTULO DA PESQUISA	RESUMO
Pereira, 2024	O diálogo argumentativo em sala de aula: um caminho para a formação cidadã	A pesquisa investigou como a aplicação de uma sequência didática voltada para o gênero diálogo argumentativo poderia desenvolver capacidades de linguagem em alunos do oitavo ano de uma escola estadual. O projeto foi estruturado em módulos de aprimoramento da oralidade e culminou na produção de diálogos argumentativos sobre a desigualdade social, permitindo analisar avanços na adequação da linguagem,

⁵ Destacamos aqui apenas as pesquisas que indicaram como um de seus objetivos o estudo e a sistematização de gêneros de texto orais. Há outras pesquisas na instituição em que o Caderno Pedagógico parte de gênero oral que não foram citadas aqui, pois o objetivo da pesquisa em si não está relacionado diretamente às especificidades da oralidade.

Quadro 2 – Pesquisas sobre a Oralidade no âmbito do ProfLetras (UFJF)

(continua)

PESQUISADOR (ANO)	TÍTULO DA PESQUISA	RESUMO
Pereira, 2024	O diálogo argumentativo em sala de aula: um caminho para a formação cidadã	uso de recursos coesivos e produção de argumentos. Os resultados indicaram que a sequência didática promoveu não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também mudanças comportamentais em sala de aula, como a redução da indisciplina. Além disso, o material pedagógico produzido oferece subsídios para outros docentes trabalharem com gêneros orais públicos formais, contribuindo para a formação de alunos oralmente letrados.
Rubio, 2024	O gênero <i>podcast</i> de caso de assombração na escola do campo: do desenvolvimento de capacidades de linguagem à valorização da identidade rural	A pesquisa investigou o impacto de uma sequência didática baseada no gênero <i>podcast</i> de caso de assombração sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral de alunos do 7º ano em escola pública rural. O estudo partiu da identificação de timidez e baixa participação oral dos estudantes em atividades monitoradas e utilizou o <i>podcast</i> como um megainstrumento para promover o envolvimento e a prática oral. Os resultados indicaram avanços significativos nas cinco capacidades de linguagem, evidenciando melhoria na comunicação oral e superação da timidez. A pesquisa confirmou que o uso sistemático do gênero em uma sequência didática contribui efetivamente para o desenvolvimento linguístico e para o engajamento dos alunos em situações de uso oral.

Quadro 2 – Pesquisas sobre a Oralidade no âmbito do ProfLetras (UFJF)

(continua)

PESQUISADOR (ANO)	TÍTULO DA PESQUISA	RESUMO
Santos, 2025	O uso do gênero de texto Podcast de entrevista como ferramenta de ensino na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo	O trabalho focou no ensino de gêneros orais para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), utilizando o podcast de entrevista como ferramenta pedagógica dentro de uma sequência didática estruturada. A pesquisa teve como objetivo mediar o desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica e promover a cidadania por meio de atividades reflexivas e práticas, estimulando a participação ativa dos alunos. Os resultados apontaram indícios de avanço nas operações de linguagem ligadas à capacidade multissemiótica, indicando que a abordagem proposta favorece tanto o aprendizado do gênero oral quanto a formação cidadã. O caderno pedagógico resultante da pesquisa oferece recursos que podem ser adaptados e utilizados por outros docentes em diferentes contextos da EJA.
Leão, 2025	O eixo de oralidade em materiais didáticos: por uma defesa do oral autônomo	O estudo analisou o trabalho com gêneros orais no material didático de uma escola básica, verificando sua adequação à abordagem do oral autônomo. Comparando produções iniciais e finais de vídeo-resenhas produzidas por estudantes do 7º ano, a pesquisa revelou lacunas na forma como os aspectos constituintes da oralidade eram abordados pelo material, mostrando que apenas alguns gêneros apresentavam exemplos satisfatórios de prática oral.

Quadro 2 – Pesquisas sobre a Oralidade no âmbito do ProfLetras (UFJF)

(conclusão)

Leão, 2025	O eixo de oralidade em materiais didáticos: por uma defesa do oral autônomo	O estudo analisou o trabalho com gêneros orais no material didático de uma escola básica, verificando sua adequação à abordagem do oral autônomo. Comparando produções iniciais e finais de vídeo-resenhas produzidas por estudantes do 7º ano, a pesquisa revelou lacunas na forma como os aspectos constituintes da oralidade eram abordados pelo material, mostrando que apenas alguns gêneros apresentavam exemplos satisfatórios de prática oral. Após a implementação de atividades desenvolvidas pela pesquisadora, foram observados avanços na capacidade multissemiótica dos estudantes, especialmente em relação à atenção ao cenário e à trilha sonora das produções. O estudo demonstra que a ressignificação do material didático pode fortalecer o ensino do oral autônomo e contribuir para a formação continuada dos docentes.
------------	---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Observa-se que todas essas pesquisas trazem relevantes contribuições para o estudo da oralidade e, portanto, com esta dissertação. Entretanto, esta pesquisa dialoga, de modo particular, com o estudo desenvolvido por Pereira (2024), dado que a pesquisadora definiu o diálogo argumentativo, gênero que se configura como instância do gênero aula — assim como a roda de conversa. Nossa investigação, desse modo, assume relevância não apenas no sentido de ampliar o panorama de gêneros orais explorados, mas de aprofundar a compreensão do ensino do oral em contextos escolares planejados, contribuindo para superar as distâncias entre oralidade e escrita no âmbito formativo docente.

Esses avanços significativos nas pesquisas acadêmicas acerca da oralidade, influenciaram a elaboração dos documentos oficiais que parametrizam o ensino no Brasil, ao

quais passaram a reconhecê-la, pois, de acordo com Pereira (p. 41, 2024) “se a língua oral adentrou o espaço dos documentos oficiais, foi por mérito de pesquisadores que, num longo processo, tomaram essa modalidade da língua como objeto de estudo e de pesquisa acadêmica”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi o primeiro documento a reconhecer a oralidade como eixo de ensino e de aprendizagem e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentou maior detalhamento do eixo, indicando habilidades de ensino. Esses documentos estabelecem objetivos e diretrizes pedagógicas para a formação de habilidades de leitura, escrita, análise linguística e oralidade. De acordo com os PCNs,

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (Brasil, 1998, p. 67)

Tal posicionamento legal significa o entendimento de que os alunos devem ser preparados e educados linguisticamente para usar a linguagem oral também em ambientes públicos. É preciso reconhecer que a partir da divulgação dos PCNs, o ensino da oralidade começou a ter seu alcance ampliado. No entanto, apesar de afirmarem sobre a importância da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, muitas vezes o que ocorre nas salas de aula, e o que está presente nos materiais didáticos, não corresponde ao que sugere o documento. Corroborando Pereira (2024), “ainda que o conjunto de orientações seja um marco no trabalho com a oralidade, inclusive servindo de base a documentos posteriores, é necessário observar algumas lacunas no material, bem como alguns obstáculos que dificultam a implementação da teoria na prática” (Pereira, 2024, p. 44).

Ao analisar o documento criticamente, é possível identificar pontos que merecem reflexão e, em muitos casos, ajustes. Os PCNs, que orientam os currículos escolares do país por mais de duas décadas, destacam-se pela valorização da oralidade como um dos pilares do desenvolvimento linguístico dos alunos. Entretanto, embora o documento reconheça a importância das práticas orais no ensino da língua portuguesa, há maior relevância ao eixo da escrita, o que pode ser observado pela maior quantidade de gêneros de texto escritos sugeridos para se trabalhar em sala, se comparados aos gêneros de texto orais. O mesmo vale para as

orientações de produções de textos escritos, mais detalhadas do que as de textos orais, como se observa a seguir:

Quadro 3 - Produção de textos escritos nos PCNs

Redação de textos considerando suas condições de produção:	<ul style="list-style-type: none"> * finalidade; * especificidade do gênero; * lugares preferenciais de circulação; * interlocutor eleito;
Utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:	<ul style="list-style-type: none"> * estabelecimento de tema; * levantamento de idéias e dados; * planejamento; * rascunho; * revisão (com intervenção do professor); * versão final;
Utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:	<p>de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;</p> <ul style="list-style-type: none"> * de seleção apropriada do léxico em função do eixo temático; * de manutenção do paralelismo sintático e/ou semântico; * de suficiência (economia) e relevância dos tópicos e informações em relação ao tema e ao ponto de vista assumido; * de avaliação da orientação e força dos argumentos; * de propriedade dos recursos lingüísticos (repetição, retomadas, anáforas, conectivos) na expressão da relação entre constituintes do texto;
Utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual:	<ul style="list-style-type: none"> * título e subtítulo; * paragrafação; * periodização; * pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências); * outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses);
Utilização de recursos gráficos orientadores da interpretação do interlocutor, possíveis aos instrumentos empregados no registro do texto (lápiz, caneta, máquina de escrever, computador):	<ul style="list-style-type: none"> * fonte (tipo de letra, estilo negrito, itálico tamanho da letra, sublinhado, caixa alta, cor); * divisão em colunas; * caixa de texto; * marcadores de enumeração;

Fonte: Brasil, (1998, p 58)

O quadro anterior é visivelmente mais detalhado que o a seguir, destinado a gêneros orais.

Quadro 4 - Produção de textos orais

- Planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- Emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- Ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo.

Fonte: Brasil, (1998, p 58)

É notório que os PCNs tenham constituído um marco nas discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, ao incluírem a oralidade como um dos eixos de ensino. Contudo, embora esse reconhecimento represente um avanço, as orientações relativas ao trabalho com a oralidade não se apresentam com a mesma densidade e abrangência dedicadas ao eixo da escrita. Em comparação, observa-se um número reduzido de gêneros orais sugeridos e uma delimitação menos clara das habilidades a serem desenvolvidas nesse campo, o que evidencia certa assimetria entre o tratamento dado às práticas orais e às práticas escritas. Essa lacuna tem repercussões diretas na atuação docente, já que os professores se veem diante do desafio de encontrar, por conta própria, caminhos metodológicos mais consistentes para incorporar a oralidade de forma efetiva em suas aulas.

O mesmo ocorre com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento mais recente e de abrangência nacional, que traz uma proposta de ensino mais integrada e holística, na qual a oralidade ganha maior destaque. A BNCC, fortemente inspirada na concepção de gêneros de textos que fundamentou também os PCN, mantém uma abordagem semelhante, ainda que traga alguns avanços no tratamento dos campos de atuação e na relação com a formação cidadã e profissional. Pesquisas recentes (Storto, Costa-Maciel e Magalhães, 2023; Gomes, Leurquin, Tavares, 2024; Pereira, 2024) apontam que as orientações continuam insuficientes para atender às demandas dos professores em relação ao ensino da oralidade.

Hoje, 20 anos após a publicação da obra, refletimos sobre os gêneros orais em sala de aula em forma de homenagem, pois entendemos que ela traduziu as novas orientações e referenciais que os PCN introduziram nas escolas e nos programas de formação de professores. Essas diretrizes, agora também presentes na BNCC, continuam sem atender às expectativas dos docentes em relação ao suporte teórico e prático necessário para aplicá-las em suas aulas. (Gomes, Leurquin, Tavares, 2024)

Tal como ocorreu com os PCN, observa-se que a BNCC não apresenta de maneira equilibrada a mesma quantidade de gêneros, nem a mesma clareza de objetivos para o desenvolvimento de habilidades orais em comparação às práticas de leitura e de escrita. A ênfase ainda é colocada na escrita e leitura e a oralidade aparece muitas vezes de maneira periférica, sendo tratada apenas como uma habilidade a ser desenvolvida de maneira secundária, não com a mesma centralidade e valor atribuídos à leitura e escrita, o que foi comprovado por Storto, Costa-Maciel e Magalhães: “nota-se que há um número desigual de gêneros: os da escrita prevalecem em detrimento dos gêneros do oral, não somente em variedade de gêneros, como também em número de ocorrências de um gênero na fala e na escrita, a exemplo da receita.” (Storto, Costa-Maciel e Magalhães, 2023, p. 23)

Além disso, há questões teóricas no documento que precisam ser revistas, visto que, por vezes, práticas de oralidade são tratadas como sinônimos de exercícios de oralização, sem reconhecer a distinção entre elas, o que pode confundir o docente (Storto, Costa-Maciel e Magalhães, 2023).

Assim,

Ainda que (...) o trabalho com a língua oral ganhe mais destaque na BNCC, uma vez que se enfatiza, por exemplo, a importância da análise dos elementos extralinguísticos envolvidos nas práticas de oralidade, podemos dizer que ainda estamos muito distantes de um cenário ideal na abordagem dessa modalidade linguística (Pereira, 2024, p. 52).

Logo, faz-se necessário que as práticas pedagógicas se afastem da visão tradicional que coloca a escrita como o ápice da competência linguística e, ao invés disso, adotem uma perspectiva que trate oralidade e escrita como práticas interdependentes, dentro de um *continuum* de desenvolvimento linguístico. Para isso, é imprescindível que as políticas educacionais incentivem formações contínuas para os professores, especialmente em relação ao uso da oralidade de forma crítica e criativa, e que se desenvolvam materiais pedagógicos que realmente integrem a oralidade no currículo de maneira prática e eficiente, na perspectiva do oral autônomo. Para tanto, é preciso que sejam explícitas as dimensões ensináveis dos gêneros orais. O quadro abaixo, resultado de um compilado de quadros, organizado por Magalhães, Sigiliano e Garcia Reis (2024), aborda essas dimensões:

Quadro 5 - Aspectos extralinguísticos

a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa; conhecimento entre os participantes;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
e) Grau de cooperação/organização dos turnos	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido a distância;
f) Grau de espontaneidade/fixação temática	comunicação preparada previamente ou não;
g) Reconhecimento do contexto cultural	adaptação dos recursos linguísticos a situações vivenciadas em espaços culturais diversificados;
h) Estratégias de polidez	atos de fala com conotação positiva (elogiar, agradecer, aceitar...) ou negativa (discordar, recusar, ofender, xingar...).

Fonte: Magalhães; Sigiliano; Garcia Reis, 2024, p 250 e 251

Além dos aspectos extralinguísticos apresentados no Quadro 5, os gêneros orais possuem dimensões linguístico-discursivas, que correspondem aos recursos da língua mobilizados pelo falante para construir sentido em contextos comunicativos específicos. Tais aspectos incluem, por exemplo, escolhas lexicais, estruturas sintáticas, coesão, coerência, conectivos e estratégias discursivas que organizam a fala, permitindo que a mensagem seja compreendida pelo interlocutor de forma clara e adequada ao propósito comunicativo. No quadro 6, essas dimensões são detalhadas, permitindo visualizar como a linguagem se articula para a construção do significado em diferentes gêneros orais.

Quadro 6 - Aspectos Linguístico-discursivos

Aspecto textual	Descrição.
Marcadores conversacionais	Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação.
Repetições	Duplicação de algum elemento que veio antes.
Paráfrases	Reformulação de algo que veio antes.
Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado.
Hesitações	Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante.
Digressões	Suspensão temporária de um tópico
	retomado adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas	Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truismos, rotinas, entre outros.
Uso de modalizadores	Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto.
Fixação temática	Tema fixado (ou não) com antecedência.

Fonte: Araújo e Suassuna (2020, p.106)

Além das dimensões linguístico-discursivas, os gêneros orais também envolvem aspectos paralinguísticos e cinésicos, apresentados no quadro 7. Os elementos paralinguísticos referem-se a recursos vocais que envolvem entonação, ritmo, volume, pausas e timbre, os quais contribuem para a expressividade e a interpretação da fala. Já os aspectos cinésicos dizem respeito à linguagem corporal, incluindo gestos, postura, expressões faciais e movimentos que acompanham e reforçam a comunicação verbal.

Quadro 7 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Aspectos paralinguísticos/acústicos	Qualidade da voz Intensidade Altura Elocução Pausas Interrupções (Risos/suspiros/choro/irritação) Entoação Dicção
Aspectos cinésicos	Postura Gestos Expressão facial Olhares Movimentação dos interlocutores

Fonte: Magalhães; Sigiliano; Garcia Reis, 2024, p 251

A compreensão desses elementos é fundamental para o ensino da oralidade, pois evidencia que a competência discursiva não se limita à escolha de palavras, mas envolve a integração de múltiplos recursos que dão sentido e efeito à interação.

As autoras ainda vão além e discutem formas de significado, sugerindo um quadro próprio com características de aspectos midiáticos, indicando dimensões que podem ser ensinadas e, portanto, avaliadas ao se elaborar um material didático com gêneros multimodais. Como podemos observar abaixo:

Quadro 8 - Aspectos midiáticos do ensino de oralidade

Imagem(ns) estática(s):	Foco Perspectiva
	Enquadramento Cores, luminosidade Cenário Imagens “formulaicas” (ex.: nascer do sol para expressar um novo dia) Saliência Ações Posição da informação (valor)
Imagens dinâmicas	Foco Perspectiva, posição de câmera Enquadramento Cores, luminosidade Cenário Imagens “formulaicas” (ex.: nascer do sol para expressar um novo dia) Ações Saliência Posição da informação (valor) Movimento
Áudio	Efeitos sonoros, trilha sonora, música (timbre, tom, ritmo, melodia, harmonia) Silêncio

Fonte: Magalhães; Sigiliano; Garcia Reis, 2024, p 251

Algumas dessas dimensões serão foco de análise, abordadas e trabalhadas no nosso caderno pedagógico com o gênero eleito para a pesquisa. A roda de conversa permite o trabalho com habilidades linguísticas previstas pela BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental, como é possível observar nas habilidades listadas abaixo:

(EF67LP23A) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas.

(EF06LP05B) Utilizar diferentes gêneros textuais, considerando a intenção comunicativa, o estilo e a finalidade dos gêneros.

(EF67LP23B) Formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos situações de aula, apresentação oral, seminário etc.

(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos (Brasil, 2018, p.130).

Mas como realizar a transposição didática de um gênero de texto oral a um objeto de ensino de modo que contemple essas habilidades? É o que discutiremos a seguir.

2.3 O ENSINO DE UM GÊNERO DE TEXTO ORAL E A ELABORAÇÃO DE UMA FERRAMENTA DIDÁTICA

O trabalho do professor, tanto na teoria quanto na prática, ao lidar com gêneros de textos orais e escritos, exige atenção a diversas transformações que ocorrem no ensino. É preciso que as práticas de linguagem sejam cuidadosamente adaptadas ao contexto escolar, e que o gênero seja entendido como um recurso essencial para organizar o ensino em etapas, compondo sequências didáticas eficazes. Dentro desse quadro, a engenharia didática orienta a criação de projetos pedagógicos, planejando atividades, exercícios e materiais que apoiem a comunicação escrita e a oral de forma integrada ao aprendizado.

A expressão engenharia didática surgiu na década de 1980, sendo principalmente associada ao trabalho dos matemáticos franceses Guy Brousseau, com a Teoria das Situações Didáticas, e Yves Chevallard, com a Teoria da Transposição Didática. O termo era utilizado para descrever um modelo sistemático e organizado de planejamento e desenvolvimento do ensino, com o objetivo de otimizar os processos educativos, adaptando-os às necessidades dos alunos e aos objetivos pedagógicos.

A ideia central por trás da engenharia didática é pensar o ensino de forma estruturada, considerando as condições e os objetivos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as características dos estudantes. Os teóricos da área buscavam uma abordagem mais científica e técnica para o planejamento pedagógico, combinando teorias da educação com metodologias práticas e recursos materiais, a fim de melhorar a eficácia do ensino.

Segundo Brousseau (2013), a engenharia didática tinha a preocupação em criar modelos significativos e pertinentes aos dispositivos de ensino de um conhecimento preciso, destinado a descrever ou explicar os eventos observáveis de um episódio de ensino. Ao longo

dos anos, o conceito se expandiu e passou a ser utilizado em várias áreas do campo educacional, e, mais recentemente, abordagens como a engenharia didática de gênero.

A engenharia didática de gênero refere-se a um conjunto de práticas e abordagens pedagógicas que "tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual" (Dolz, 2016, p. 241). Jacob e Bueno (2020) organizaram os tópicos abaixo com os passos metodológicos da Engenharia didática:

- i. Conhecer o contexto institucional (regulamentos, prescrições, objetivos e demandas de ensino);
- ii. Modelizar o objeto de ensino, em outros termos, construir seu Modelo Didático. No caso dos gêneros textuais, a partir de exemplares disponíveis na sociedade, deve-se identificar e agrupar as informações necessárias para seu ensino (suas características constituintes e as ensináveis), aquelas concernentes às pesquisas realizadas por especialistas, bem como às experiências didáticas;
- iii. Tendo em vista as aprendizagens iniciais observadas sobre o gênero textual, necessita-se conceber, planejar e organizar os dispositivos, as ferramentas e as ações de ensino, as Sequências Didáticas;
- iv. Realizar a aplicação da Sequência Didática e suas análises concomitante e posterior para a coordenação técnica, para o acompanhamento das inovações, para o controle dos ajustes aos obstáculos dos alunos e às dificuldades do professor (Dolz e Lacelle, 2017);
- v. Proceder à avaliação do projeto, dos benefícios e limitações da implementação (Dolz e Lacelle, 2017);
- vi. Implementar novas experimentações. (Jacob; Bueno, 2020, p. 91 e 92)

Ao integrar esses princípios ao planejamento e à prática pedagógica, a engenharia didática de gênero pode favorecer o desenvolvimento de estudantes para torná-los capazes de analisar e interpretar diferentes contextos comunicativos, argumentar de forma fundamentada e reconhecer a diversidade cultural e social, além de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.

Cabe destacar, também, que para elaborar sequências didáticas eficazes, que de fato sirvam para a mediação do desenvolvimento das capacidades de linguagem pretendidas, devemos primeiramente conhecer cada gênero, desenvolvendo o modelo didático deles. Segundo Zani, Bueno e Dolz (2022),

O Modelo Didático de Gênero doravante (MDG) consiste em um estudo sistematizado com um número significativo de textos de um dado gênero, visando a conhecer suas características predominantes e formalizando as dimensões ensináveis dos gêneros textuais para o ensino. (Zani; Bueno; Dolz, 2022, p. 354)

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004) o modelo didático de gênero deve ser uma síntese com objetivo prático destinada a orientar as intervenções dos professores. Ainda, para os autores, o MDG é uma abordagem pedagógica que se concentra no ensino de gêneros de textos com o objetivo de desenvolver habilidades linguísticas dos alunos de maneira contextualizada e funcional, partindo da ideia de que a linguagem é usada em diferentes situações sociais, e, portanto, o ensino de gêneros deve estar diretamente relacionado ao contexto e à funcionalidade desses gêneros no mundo real.

Na seção a seguir, trazemos as pesquisas sobre MDG de roda de conversa e de diálogo argumentativo, as quais embasaram a nossa pesquisa.

2.3.1 MDG de roda de conversa e diálogo argumentativo – o que dizem as pesquisas

A primeira etapa para a construção do MDG de Roda de conversa foi a busca por pesquisas sobre o gênero. Para Moura e Lima (2019), as Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo (Moura; Lima, 2019, p. 101).

As rodas são uma oportunidade para que haja interação, e, nelas, os envolvidos podem concordar, discordar uns dos outros ou até complementar as ideias. Ainda segundo os autores, um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos (Moura, Lima, 2014, p 101).

Não há, na roda de conversa, uma opinião mais relevante que a outra, não existe “a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica” (Melo; Cruz, 2014, p. 33). É exatamente essa universalidade de opiniões, a partilha de experiências e até a discordância que constituem a roda de conversa. De acordo com Moura e Lima (2014, p.33)

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor compreensão, de franco compartilhamento. (Moura; Lima, 2014, p. 33)

Trata-se, portanto, de um gênero de texto oral, que prevê a participação ativa de todos os envolvidos, os quais são todos falantes e ouvintes, não havendo estabelecimento prévio de turno de fala entre os participantes. No contexto de sala de aula, uma vez instaurada a roda de conversa, o turno de fala deixa de ser majoritariamente do docente. Este, por sua vez, torna-se um participante como os demais discentes, cabendo a ele mediar a interação caso necessário.

O gênero é assim proposto por Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021):

Quadro 9 - Modelo Didático do Gênero Roda de Conversa

(continua)

Modelo didático do gênero roda de conversa	
<u>Capacidades de ação</u>	
Contexto de produção e de recepção	
Mundo físico*	
<ul style="list-style-type: none"> ● Lugar físico de produção: Sala de aula ou outros espaços da escola (pátio, jardim, quadra poliesportiva, auditório etc.), quando adaptada ao ensino. ● Momento de produção: Ato de produção. ● Emissor: Nomes dos produtores/receptores do texto. ● Receptor: Nomes dos produtores/receptores do texto. 	
Mundo sociossubjetivo	
<ul style="list-style-type: none"> ● Posição social do emissor: Mediador (organizador da roda, da ordem e do tempo de falas); participantes da roda de conversa (quando houver uma simetria de conhecimento objeto da roda de conversa com o mediador). ● Posição social do receptor: Mediador (quando houver uma simetria de conhecimento objeto da roda de conversa com os participantes) e participantes da roda de conversa. ● Lugar social: Instituição escolar, onde se aprende a ouvir e a falar. ● Objetivo da interação: Dialogar sobre assuntos sociais de interesse coletivo (veiculados ou não na mídia local) e culturais de interesse dos participantes (gêneros literários, livros, obras de arte, músicas, filmes etc.). 	
<hr/>	
Conteúdo temático	
<ul style="list-style-type: none"> ● Temas sociais, culturais e políticos de interesse coletivo. 	
<hr/>	
<u>Capacidades discursivas</u>	
Plano global do texto	
<ul style="list-style-type: none"> ● Acolhimento/saudação. ● Apresentação do objeto cultural e/ou do tema motivador da roda de conversa. ● Trocas verbais sobre o tema. ● Síntese do objeto cultural e/ou do tema motivador da roda de conversa. ● Conclusões sobre o tema motivador da roda de conversa. ● Encerramento da roda de conversa. 	
Tipos de discurso	
<ul style="list-style-type: none"> ● Interativo. 	
Sequências textuais	
<ul style="list-style-type: none"> ● Predomínio das sequências explicativa, argumentativa, descritiva e dialogal. 	
<hr/>	

Quadro 9 - Modelo Didático do Gênero Roda de Conversa

(conclusão)

<u>Capacidades linguístico-discursivas</u>	
Mecanismos de textualização	
Conexão	
<ul style="list-style-type: none"> ● Marcadores lógicos de subordinação (então, além disso, desde que, mas, porque, quanto mais, por exemplo...). ● Marcadores lógicos de coordenação (e, ou...). ● Marcadores temporais (depois...). ● Segmentos de reformulações retóricas (em outras palavras, na verdade, ou seja, ...), ou saneadoras (correção ou reparo de ordem lexical ou construção sintática). ● Marcadores conversacionais (né, é, tá, entre outros) ou hesitações (eh, ah, ih), aparecem frequentemente, mas precisam ser utilizados de forma comedida. 	
Coesão nominal	
Uso de anáforas nominais, pronominais, elipses e repetição.	
Coesão verbal	
<ul style="list-style-type: none"> ● Predomínio dos tempos verbais presente e pretéritos perfeito e imperfeito do modo indicativo; modo subjuntivo pode aparecer para levantamento de hipóteses de cláusula sobre o tema motivador da roda de conversa. 	
Mecanismos enunciativos	
Vozes	
<ul style="list-style-type: none"> ● Mediador; participantes da roda de conversa; vozes sociais e institucionais. 	
Modalizações	
<ul style="list-style-type: none"> ● Deontica, lógica, apreciativa e pragmática. 	
<hr/>	
Fonte(s): MANZONI, R. M.; DE LUCCI, A. G.; no prelo.	
1 A roda de conversa é um gênero versátil entre os agrupamentos e pode ser trabalhada tanto como figura (tratamento do ensino por meio deste instrumento) como fundo (uso da roda de conversa para ancorar o ensino por meio de outro gênero assumido como figura).	
*As informações contidas no mundo físico do contexto de produção foram organizadas pelas autoras, adaptadas às referências supracitadas e às caracterizações do mundo sociossubjetivo deste gênero.	

Fonte: Manzoni, Afonso e Rodrigues, 2021, p. 71 e 72

Talvez este gênero seja o mais comum dos que compõem o macrogênero *Aula*. A maioria dos professores já deve ter realizado uma roda de conversa após assistir a um filme com a turma, por exemplo. Mas quantos desses mesmos professores sistematizaram o gênero com os discentes, discutindo aspectos como altura da voz, postura, estratégias para discordar com polidez? Geralmente, gêneros como esses são trabalhados com foco apenas no conteúdo da fala, na temática, desconsiderando-se demais capacidades de linguagem relevantes.

O mesmo ocorre com o gênero de texto *Diálogo Argumentativo*. Há poucas pesquisas que abordam este gênero, além de também não aparecer nos documentos oficiais PCNs e

BNCC. Quando é citado em trabalhos acadêmicos, aparece de forma superficial. De acordo com Aguiar, Silva e Samico (2019)

Diálogo argumentativo (...) é um gênero oral em que duas ou mais pessoas discutem sobre um tema, tentando chegar (ou não) a um consenso. Esse tipo de diálogo gira em torno de um tema específico, podendo, porém, surgir novos assuntos decorrentes das discussões estabelecidas. (Aguiar, Silva, Samico, 2019, p. 104)

Este gênero de texto também foi objeto de pesquisa de Pereira (2024), egressa do ProfLetras da UFJF. De acordo com a autora

Sendo a argumentação considerada como atividade social, o objetivo de um diálogo argumentativo é promover mudanças e/ou aprofundamentos nas concepções dos integrantes por meio de ideias semelhantes e/ou divergentes que são levantadas em relação a diferentes assuntos. (Pereira, 2024, p 67)

Se a roda de conversa, aplicada para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, não sistematizada, desregrada, parece difícil, o diálogo argumentativo, da mesma forma, é ainda mais. Isso porque o primeiro gênero pode ser composto por sequências narrativas, relatos, sequências tipológicas mais corriqueiras aos discentes desta faixa etária. No entanto, a argumentação, apresentando tese fundamentada com argumentos, demanda operações de linguagem mais sofisticadas, o que reforça a necessidade de trabalho sistematizado com o segundo gênero de texto. Para Pereira (2024) “mesmo a argumentação fazendo parte da comunicação cotidiana dos alunos, eles apresentam dificuldade para organizar um discurso capaz de convencer e obter a adesão de interlocutores” (Pereira, 2024, p 64). Mas entendemos que se faz necessário ensiná-lo visto que “é um dos gêneros orais que podemos desenvolver nas aulas práticas de oralidade que têm mais consequências sociais, pois ele é atuante em situações informais e formais” (Aguiar; Silva, Samico, 2019, p. 98).

A modelização deste gênero é assim proposta por Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021):

Quadro 10 - Modelo Didático do Gênero Diálogo Argumentativo

(continua)

Modelo Didático do Gênero Diálogo Argumentativo	
<u>Capacidades de ação</u>	
Contexto de produção e de recepção	
Mundo físico*	
	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar físico de produção: sala de aula, quando adaptada ao ensino • Momento de produção: ato da produção • Emissor: nome do produtor do texto • Receptor: colegas de turma e, eventualmente, outros estudantes da unidade escolar

Quadro 10 - Modelo Didático do Gênero Diálogo Argumentativo

(conclusão)

Mundo sociossubjetivo

- Posição social do emissor: enunciador (pode assumir papel ficcionalizado)
- Posição social do receptor: interlocutor
- Lugar social: instituição onde se deseja a solução de algum conflito social
- Objetivos: defender oralmente um ponto de vista por meio do raciocínio, buscando o consenso

Conteúdo temático

Discussão de temas controversos de interesse social

Capacidades discursivas

Plano global do texto

- Apresentação do assunto controverso
- Exposição dos argumentos
- Réplica, com contra-argumentos
- Encerramento, com a negociação ou não de um consenso

Tipos de discurso

- Interativo

Sequências textuais

- Predominam a dialógica, a argumentativa e a explicativa, intercalando-se, por vezes, a descritiva

Capacidades linguístico-discursivas

Mecanismos de textualização

- **Conexão:** Principalmente os operadores lógico-argumentativos (porque, mas, contudo...)
- **Coesão nominal:** Uso de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural; dêiticos pessoais, espaciais e temporais
- **Coesão verbal:** Predominantemente sistema temporal do presente do indicativo

Mecanismos enunciativos

- **Vozes:** Dos interlocutores e outras vozes sociais
- **Modalizações:** Apreciativas, lógicas, pragmáticas e deônticas

Fonte(s): Adaptado de ANDRADE, S.C.P., 2017

As informações contidas no mundo físico do contexto de produção foram organizadas pelas autoras, adaptadas às referências supracitadas e às características do mundo sociossubjetivo deste gênero.

Fonte: Manzoni, Afonso e Rodrigues, 2021, p. 37

Nota-se que há muitas semelhanças do diálogo argumentativo com outros gêneros, como a roda de conversa. Há uma estrutura muito similar, por exemplo com a presença de

mediador, troca de ideias, possibilidade de mudança de posicionamentos, o que talvez seja a razão de haver muita discussão com relação às suas definições. Estudos sobre eles sugerem que a diferença se dá especialmente quanto ao contexto de produção, objetivo e sequência tipológica predominante.

O quadro abaixo foi produzido com características que diferenciam a roda de conversa do diálogo argumentativo, para tornar mais claro o ensino de ambos os gêneros.

Quadro 16 - Diferenciação da roda de conversa e do diálogo argumentativo

(continua)

CARACTERÍSTICAS	DIÁLOGO ARGUMENTATIVO	RODA DE CONVERSA
PARTICIPANTES	Dois ou mais participantes; em sala de aula, o professor não só organiza como também participa dos diálogos (...) o docente dirige questões aos estudantes a fim de promover a argumentação e as trocas verbais.	Mediador e participantes da roda de conversa, quais sejam docentes e discentes.
OBJETIVO COMUNICATIVO	Promover mudanças e/ou aprofundamentos nas concepções dos integrantes por meio de ideias semelhantes e/ou divergentes que são levantadas em relação a assuntos polêmicos e atuais.	Dialogar sobre assuntos sociais de interesse coletivo (veiculados ou não na mídia local) e culturais de interesse dos participantes (gêneros literários, livros, obras de arte, músicas, filmes etc.).
CONTEÚDO TEMÁTICO	Temas sociais diversos e normalmente polêmicos, além de conflitos inerentes ao contexto escolar.	Temas sociais, culturais e políticos de interesse coletivo.
SEQUÊNCIAS TIPOLOGICAS PREDOMINANTES	Predomínio das sequências dialogal, argumentativa e explicativa, intercalando-se, por vezes, a narrativa e o relato.	Predomínio das sequências explicativa, argumentativa, descritiva e dialogal.

Quadro 16 - Diferenciação da roda de conversa e do diálogo argumentativo

(continua)

PLANO GLOBAL DO TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do assunto controverso. • Exposição dos argumentos. • Réplica, com contra-argumentos. • Encerramento, com a negociação ou não de um consenso.
CONTEXTO DE APLICAÇÃO EM SALA	<p>Como contexto físico de produção do diálogo argumentativo a sala de aula, é comum que os integrantes estejam juntos nesse ambiente, no entanto, tendo em vista os recursos tecnológicos disponíveis hoje em dia, é possível que um ou mais integrantes consigam interagir estando em outro espaço. (...)tomando como contexto a sala de aula, observa-se ser mais usual que os alunos estejam sentados, em filas ou em círculos, e que o professor se encontre de pé, movimentando-se de forma a incentivar a participação dos discentes. Enfim, é notável que há pouco contato físico (significado tátil) entre os produtores de um diálogo argumentativo e que os gestos (significado gestual), quando usados com moderação, funcionam como ferramenta de persuasão. Pode ser usado para buscar soluções para algum conflito escolar, além para discutir temas polêmicos atuais.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras baseadas em Pereira (2024) e Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021).

Essas pesquisas serviram de base para a ampliação do MDG de roda de conversa. A proposta de construção de um modelo didático de gênero é importante para tornar visível ao docente às dimensões ensináveis de determinado gênero, uma vez que são explicitadas suas características estruturantes. Feito isso, pode-se desenvolver as etapas que irão compor uma

Sequência Didática, metodologia do nosso Caderno Pedagógico, conforme indicado no capítulo a seguir.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

[...] nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber (Freire, 2002, p. 54).

Freire (2002) ressalta que o conhecimento se constitui a partir do desafio, uma vez que é diante das problematizações da prática que o sujeito é instigado a refletir e a reconstruir seus saberes. Nessa perspectiva, esta pesquisa emerge de uma inquietação vivenciada no contexto da sala de aula, relacionada, por um lado, à dificuldade da professora em planejar práticas didáticas voltadas aos gêneros orais e, por outro, às dificuldades apresentadas pelos estudantes no uso da oralidade, mesmo em situações não previamente planejadas. É nesse contexto que a prática docente, fundamentada em conhecimentos científicos, revela-se essencial para a compreensão do problema e para a proposição de encaminhamentos pedagógicos mais consistentes.

Para a coleta de dados, foi solicitada a permissão para a gravação dos vídeos, por meio dos termos de consentimento (TCLE) e assentimento (TALE)⁶ aprovados pelo Comitê de Ética (CAAE: 90503525.2.0000.5147) em pesquisa com seres humanos, esclarecendo que os registros seriam utilizados como dados nesta pesquisa.

Neste capítulo, portanto, apresentamos nossa metodologia de pesquisa e de ensino. Para tanto, ele está dividido em três seções. Primeiramente, apresentamos as bases desta pesquisa-ação, bem como os instrumentos de construção do MDG e da análise das produções discentes e docente; na seção seguinte, discutimos a metodologia de ensino, explicitamos o cenário da pesquisa e descrevemos os sujeitos participantes.

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA – A PESQUISA-AÇÃO

Nesta pesquisa, eu, professora-pesquisadora, identifiquei um problema a ser pensado na sala de aula. Há, de um lado, os estudantes com dificuldades de agir pela linguagem em situações que exigem maior monitoramento de fala, de outro, a docente – eu – com pouca experiência na elaboração de materiais que abordassem o gênero de texto oral na perspectiva

⁶ Anexos 1 e 2. Os termos assinados podem ser verificados neste link: https://drive.google.com/drive/folders/1oRgDG8S-C7_4SqTLwFITzhKRWPHRy1Bf?usp=sharing

do oral autônomo. Sendo este o ponto de partida para a configuração desta pesquisa, classificamo-na com uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011). De acordo com o autor,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, pag 20).

Para Thiollent (2011, p. 22), “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados”. Os resultados alcançados, por sua vez, permitem que situações, antes vistas como problemas, sejam resolvidas. Cabe destacar, contudo, que a pesquisa-ação não apenas busca transformar a realidade, mas também desempenha um papel conscientizador e educativo, conforme destacado pelo autor. Em contextos educacionais, essa abordagem implica uma colaboração ativa entre estudantes e professores-pesquisadores, resultando em uma "estrutura de aprendizado conjunta" (Thiollent, 1986, p. 66).

Segundo Thiollent (2011), essa metodologia visa identificar o problema, planejar uma ação, implementar intervenções e avaliar os resultados, com o objetivo de efetuar mudanças na realidade dos envolvidos. Nesse sentido, nossa pesquisa pretende:

Quadro 12 - Fases da pesquisa

ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO	ETAPAS DESTA PESQUISA
Identificar o problema	Dificuldade da docente em elaborar materiais na perspectiva do oral autônomo; Estudantes com dificuldades na elaboração de gêneros orais públicos formais.
Planejar uma sequência didática	Levantamento das dimensões ensináveis do gênero de texto roda de conversa de texto a partir da criação/ampliação de modelos didáticos de gênero.
Implementar intervenções	Desenvolvimento da SD com os estudantes participantes da pesquisa; Elaboração de um caderno pedagógico com o gênero de texto roda de conversa.
Avaliar os resultados, com objetivo de efetuar mudanças na realidade dos envolvidos	Análise das produções iniciais e finais do gênero de texto, identificando indícios de desenvolvimento de capacidades de linguagem, em especial a multissemiótica, tanto por parte dos discentes quanto da docente.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação, uma vez que parte de um problema concreto identificado na prática pedagógica – as dificuldades de alunos e da própria docente no trabalho com gêneros orais – e busca propor uma intervenção didática transformadora. Nesse sentido, a elaboração e aplicação de um Modelo Didático de Gênero (MDG) da roda de conversa configuram a ação investigativa, concebida e desenvolvida no próprio contexto da sala de aula. O MDG ocupa um lugar muito importante, pois nos auxilia a “controlarmos o melhor possível essa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 180).

Trata-se de um movimento dialético de ação–reflexão–ação, no qual a pesquisadora, ao mesmo tempo docente, intervém em sua prática, analisa os efeitos dessa intervenção e replaneja suas estratégias. Além disso, a pesquisa-ação se justifica pelo seu caráter formativo e colaborativo, pois promove não apenas o desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes, mas também a ampliação da competência didática da professora envolvida. Assim, a investigação alia produção de conhecimento situado e transformação pedagógica, respondendo a necessidades reais de uma escola pública da Zona da Mata de Minas Gerais.

As produções iniciais e finais do gênero de texto pesquisado foram gravadas e transcritas para que fosse possível analisar as operações de linguagem empregadas pelos estudantes e pela docente e, assim, a construção adequada do gênero de acordo com a modelização desenvolvida por essa pesquisa.

3.1.1 Metodologia para a construção do MDG

Após buscas de pesquisas já realizadas, optamos por apresentar a modelização proposta no livro “Ferramentas didáticas para o ensino da língua portuguesa na educação básica: o quê, por que e como ensinar” (Manzoni; Afonso; Rodrigues, 2021), contribuindo com a ampliação desse trabalho, sugerindo, além das três capacidades de linguagem propostas na obra – de ação, discursiva e linguístico-discursiva –, a capacidade de significação e a capacidade multissemiótica.

Para a ampliação dos MDG dos gêneros de texto pesquisados, etapa que será desenvolvida para a versão final desta dissertação, serão analisados três exemplares de cada gênero, selecionados a partir de gravações disponíveis na plataforma YouTube.

Quadro 13 – Textos de análise para modelização

GÊNERO DE TEXTO RODA DE CONVERSA		
NOME DO VÍDEO	CANAL NO YOUTUBE	FONTE
Roda de Conversa - Tema: A Importância dos Jogos e Brincadeiras	@magistraseemg	https://youtu.be/_bb4M97wQJ0?si=wCXz8fcPzt6Ssiox
Roda de conversa tema Quiabo 2025 PARTE I	@Cultura.Turismo.SãoJoão	https://youtu.be/jzpYbGvklU?si=WKRuvhpWpAaXBkPv
Discussão sobre o livro: Espaço e Lugar a perspectiva da experiência	@yasminferreira1899	https://youtu.be/AHBo-zoA69E?si=VFp7qPx0BARfbuNs

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A escolha dos vídeos para a construção do MDG de roda de conversa considerou a diversidade de contextos em que esse gênero se concretiza em práticas sociais, bem como critérios definidos previamente para garantir a pertinência dos exemplares. Assim, foram selecionados apenas vídeos que apresentassem a expressão roda de conversa no título ou na descrição, que tivessem sido realizados de forma presencial — excluindo, portanto, registros de interações virtuais — e que correspondessem à caracterização do gênero identificada nas pesquisas teóricas mobilizadas neste estudo.

A partir desses critérios, foram escolhidos três registros disponíveis no YouTube, cada um representando uma situação comunicativa distinta. O primeiro, *Roda de Conversa – Tema: A Importância dos Jogos e Brincadeiras* (canal @magistraseemg), evidencia um encontro de caráter pedagógico, em que o gênero é mobilizado como estratégia de reflexão coletiva em âmbito escolar. O segundo, *Roda de Conversa tema Quiabo 2025 – Parte I* (canal @Cultura.Turismo.SãoJoão), insere-se em um contexto cultural e comunitário, destacando a oralidade vinculada às tradições locais. Já o terceiro, *Discussão sobre o livro: Espaço e Lugar – a perspectiva da experiência* (canal @yasminferreira1899), apresenta uma situação de natureza acadêmica, em que a roda de conversa se organiza em torno do debate e da análise de uma obra teórica.

Essa seleção buscou contemplar diferentes esferas de circulação do gênero, ressaltando tanto sua dimensão formativa quanto seu papel na valorização da cultura local e na promoção de debates intelectuais. Para a análise dos exemplares, elaborou-se um instrumento capaz de identificar dimensões ensináveis do gênero roda de conversa, abrangendo aspectos linguísticos, discursivos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Tal instrumento permitiu observar, por exemplo, a forma como os participantes organizam os turnos de fala, constroem argumentação, utilizam entonação, pausas e gestualidade, além das estratégias de interação características desse gênero. A partir desses elementos, foi possível sistematizar informações que orientaram a elaboração do MDG, servindo como referência para a prática pedagógica proposta nesta pesquisa.

3.1.2 Metodologia para análise das produções discentes e docente

A partir da escuta das gravações dos vídeos, foi desenvolvido um instrumento para a análise dos dados, destacando ações relacionadas às operações de linguagem que evidenciam a capacidade multissemiótica dos alunos no contexto das produções. Para essa análise, os trechos de vídeos gravados de rodas de conversa foram transcritos seguindo o modelo de Jefferson (Loder, 2008), reconhecido por sua relevância na investigação das ações sociais humanas mediadas pela linguagem.

Quadro 14 Convenções de transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hifen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	Prolongamento do som
Nunca	(sublinhado)	silaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
Hh	(série de h's)	Aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	Inspiração audível
[]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	Elocuções contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: Loder (2008)

As aulas em que ocorreram as produções iniciais e finais de cada capítulo do caderno pedagógico foram gravadas e transcritas. A divisão em etapas não significa que elas foram estanques, e não desconsidera o caráter processual do aprendizado. O objetivo é levantar indícios de desenvolvimento de capacidades de linguagem e indicar quais pontos ainda precisam ser revistos e mais bem construídos com as turmas para a produção adequada de gêneros orais públicos.

As produções iniciais e finais foram analisadas de modo a investigar indícios de ampliação da capacidade multissemiótica discente e docente. A respeito desta capacidade, Santos (2025) esclarece:

A análise da capacidade de linguagem multissemiótica visa compreender os processos por meio dos quais os indivíduos articulam informações oriundas de diferentes modalidades comunicativas, reconhecendo, assim, a complexidade e a diversidade das formas de expressão e interpretação presentes nas interações humanas.

Para ilustrar a reflexão em curso, o quadro a seguir apresenta elementos que podem ser considerados no processo de desenvolvimento da capacidade multissemiótica.

Quadro 15 - Capacidade multissemiótica

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	NÍVEIS DE ANÁLISE DO TEXTO ORAL	CARACTERÍSTICAS
Multissemiótica	Meios multissemióticos	Saber mobilizar e implementar na ação de linguagem os mecanismos para a produção de sentido.

Fonte: Bueno, Magalhães, Storto, Costa-Maciel (2024) - Adaptado pela autora

As produções dos alunos foram analisadas de acordo com as operações linguísticas desenvolvidas na capacidade multissemiótica, de acordo com a proposta a seguir:

Tabela 1 – Instrumento de análise: capacidade de linguagem multissemiótica dos discentes

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA – RODA DE CONVERSA			
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
1. A sala estava organizada em círculo, de modo que os participantes estivessem integrados/posicionados na roda. (modalidade espacial)			
2. As falas foram relacionadas ao tema proposto, proferidas com coesão e coerência. (modalidade verbal).			
3. Os participantes estabeleceram um diálogo entre si, desconstruindo o modelo pergunta-resposta focado apenas no docente.			
4. Houve respeito aos turnos de fala com pouca sobreposição de vozes.			
5. Os falantes demonstraram empatia e respeito com a fala dos outros participantes			
6. O olhar do falante estava direcionado a todos os participantes, gerando interação entre eles.			
7. A altura e o tom de voz estavam adequados ao gênero, demonstrando segurança ao falar.			
8. Houve utilização de recursos expressivos, como risos e/ou suspiros, de maneira coerente com a situação comunicativa.			
9. Os gestos e a postura apresentados pelo falante relacionavam-se ao conteúdo da explanação.			

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

A capacidade multissemiótica desenvolvida pela docente foi analisada de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 2 – Instrumento de análise: capacidade de linguagem multissemiótica da docente

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA – RODA DE CONVERSA			
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
1. As falas foram relacionadas ao tema proposto, proferidas com coesão e coerência. (modalidade verbal)			
2. A docente desconstruiu o modelo pergunta-resposta, com perguntas que promoviam a discussão.			
3. Houve respeito aos turnos de fala com pouca sobreposição de vozes.			
4. A docente demonstrou empatia e respeito com a fala dos outros participantes			
5. O olhar da docente estava direcionado a todos os participantes, gerando interação entre eles.			
6. A altura e o tom de voz da docente estavam adequados ao gênero, demonstrando segurança ao falar.			
7. Houve utilização de recursos expressivos, como risos e/ou suspiros, de maneira coerente com a situação comunicativa.			
8. Os gestos e a postura apresentados pela docente relacionavam-se ao conteúdo da explanação.			

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

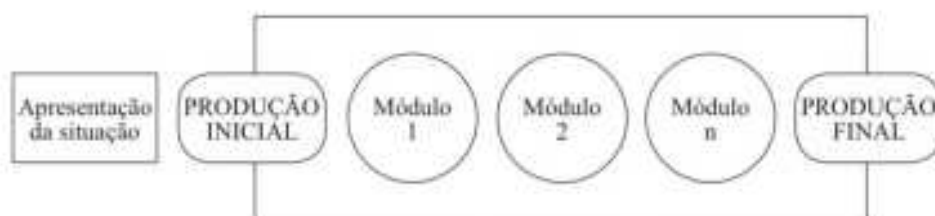
Para atingir o objetivo de analisar indícios do desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes, as produções iniciais e finais da turma foram analisadas por meio de uma SD, desenvolvida para este estudo, e que será apresentada na seção seguinte, bem como seu avanço na construção de competências comunicativas.

3.2 METODOLOGIA DE ENSINO – A CONSTRUÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

Com o objetivo de analisar o desenvolvimento da capacidade de linguagem multissemiótica dos estudantes, foi elaborada uma sequência didática (SD) voltada ao gênero roda de conversa. Para orientar essa intervenção, adotaram-se os princípios propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), especialmente no que diz respeito à exploração dos gêneros textuais e à coleta de dados. Segundo esses autores, a estrutura básica de uma

sequência didática contempla as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento dos módulos de ensino e produção final, conforme ilustra o esquema a seguir:

Diagrama 1- Sequências didáticas



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98)

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), fundamentado nos trabalhos de Bronckart (1999, 2006) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), defende a utilização da sequência didática como um instrumento pedagógico que permite articular teoria e prática no ensino de gêneros textuais. Essa perspectiva entende a linguagem como forma de ação social mediada por gêneros, os quais organizam e estruturam as interações humanas. Assim, a SD surge como um dispositivo que viabiliza a apropriação dos gêneros pelos alunos, ao organizar etapas que possibilitam tanto a produção inicial e o diagnóstico de dificuldades quanto à sistematização e o desenvolvimento de capacidades necessárias para agir discursivamente em diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, a SD tem como objetivos gerais orientar o professor na mediação do ensino da língua, organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma progressiva e promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem (de ação, discursiva, linguístico-discursiva, e, mais recentemente, multissemiótica). A proposta busca superar práticas fragmentadas, pautadas em exercícios descontextualizados e favorecer experiências significativas em torno dos gêneros. A SD serve, pois, como um caminho didático que coloca o aluno em contato com práticas reais de linguagem, possibilitando que ele se aproprie de recursos linguísticos, discursivos e semióticos para atuar de modo mais autônomo e crítico em diferentes esferas sociais.

Foi sob essa orientação que se elaborou a sequência didática que integra o caderno pedagógico vinculado a esta dissertação, cujas etapas estão apresentadas a seguir:

Tabela 3 - Organização do caderno pedagógico

ETAPA	ATIVIDADES
Apresentação da situação	Apresentação da sequência didática; dos objetivos do projeto pedagógico; do gênero de texto abordado; dos papéis dos envolvidos na produção; do tema abordado e da motivação.
Produção inicial	Realização de uma roda de conversa sobre o livro <i>Extraordinário</i> , de R. J. Palacio
Módulo I	Exibição de três vídeos retirados da plataforma YouTube, nos quais alunos de outras instituições escolares participavam de rodas de conversa. Após cada vídeo, os discentes preencheram fichas de constatação voltadas à observação de elementos da competência multissemiótica.
Módulo II	Construção coletiva de um quadro contendo os aspectos desejáveis e indesejáveis em uma roda de conversa, cujos registros foram organizados pela professora no quadro branco.
Módulo III	Análise da gravação da produção inicial, realizada sobre o livro <i>Extraordinário</i> . Após a exibição, os estudantes preencheram novamente a ficha de constatação, refletindo sobre os elementos multissemióticos presentes.
Módulo IV	Exibição para os alunos de um vídeo do Canal da Charlotte, no YouTube, intitulado <i>Bullying não! Ser diferente é legal</i> , animação idealizada por Miguel Falabella que, por meio de uma narrativa lúdica e acessível, aborda questões como preconceito, sustentabilidade e convivência escolar.
Produção final	Realização de uma roda de conversa sobre o vídeo assistido no módulo anterior, seguida de uma avaliação da atividade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na seção a seguir, apresentaremos o contexto da pesquisa e os sujeitos envolvidos, visando destacar características relevantes dos alunos e da docente que contribuem para a compreensão dos resultados desta investigação.

3.3 LOCAL DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola estadual, localizada na área urbana do município de Visconde do Rio Branco, cidade situada na Zona da Mata de Minas Gerais. A escola, que fica no centro da cidade, atende 1100 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental II (6º aos 9º anos) e Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de cursos técnicos, divididos em três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Quanto à estrutura física da escola, o prédio, tombado como patrimônio histórico da cidade, passou por recente reforma. Possui uma construção grande, com 17 salas de aula equipadas com ar-condicionado, carteiras novas, quadro branco. Possui sala dos professores,

salas da direção, da supervisão, da secretaria, banheiros (feminino e masculino) para professores e alunos, cozinha e refeitório amplo, pátio com palco, salão para eventos com palco, quadra, horta, praça, laboratórios de informática e de ciências, devidamente equipados, e biblioteca recém reinaugurada, com um vasto acervo de obras. Ainda há um laboratório de robótica em construção.

Os 70 professores têm acesso ao serviço de internet, mas, aos alunos é restrito ao uso do laboratório de informática, acompanhados de seus respectivos professores. Como a maioria dos alunos são provindos de famílias de baixa renda, nem todos dispõem de serviços de internet, bem como de aparelhos móveis ou computadores em suas residências. Logo, os recursos tecnológicos ofertados pela escola contribuem de forma satisfatória para o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores contam, ainda, com os livros didáticos ofertados pelo governo e que são escolhidos pelos próprios docentes, sempre atualizados, de quatro em quatro anos. Ainda sobre os aspectos pedagógicos, esta escola não possui uma proposta curricular própria, seguindo, desse modo, o currículo do Estado de Minas Gerais atrelado à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018).

Além das avaliações internas propostas pela coordenação pedagógica da escola, os alunos também realizam cerca de 4 avaliações⁷ externas durante o ano, classificadas como diagnósticas, formativas e somativas. Entre elas estão as provas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), para todos os alunos; e das Avaliações Somativas Externas e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), exclusivas para os alunos do 9º e 3º anos. Avaliações nas quais a escola não atingiu um nível satisfatório no desempenho na área de Linguagens. O último resultado divulgado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), do ano de 2021, avaliação realizada a cada dois anos com os alunos dos 9ºs anos e 3ºs anos, mostra uma nota 4.5. Quando o desejável seria 6.2 para esta escola. Este resultado é obtido multiplicando a taxa de aprovação pela nota média dos alunos nas avaliações. No último resultado divulgado do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), ano de 2023, a proficiência média em Língua Portuguesa obtida pelos alunos do 9º ano foi de 240 pontos. Tal fato coloca a escola em um nível intermediário. O nível recomendado para esta escola seria 276 a 325 pontos.

⁷Resultados disponíveis nas páginas do INEP (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>) e do SIMAVE (<https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>), acesso em 20 dez. 2024

Ao nosso ver, o estabelecimento de ensino possui plenas condições de atender às demandas da educação. As oportunidades que o espaço físico oferece, associadas a todos os recursos disponíveis, favorecem o processo de ensino e de aprendizagem. Os espaços arejados e agradáveis, serviço de biblioteca e informática, como também acesso a diversas possibilidades de atividades culturais e de recreação facilitam o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola descrita.

3.3.1. Sujeitos participantes – A docente

Sou professora desta escola, onde realizamos a pesquisa desde 2015. Mas minha história na sala de aula existe há muito mais tempo. Aos 15 anos eu me formei em um curso de inglês da minha cidade. Logo em seguida, passei por um treinamento para professores e comecei a lecionar para crianças e adolescentes neste mesmo curso.

Desde então, foram muitas experiências em escolas diferentes, públicas e particulares, com alunos da Educação Infantil a idosos na Educação para Jovens e Adultos (EJA). Hoje sou professora efetiva de Língua Portuguesa em duas escolas, uma, municipal e, a outra, estadual. Na primeira, leciono para 7 turmas de Ensino Médio, em 16 h/aulas semanais. Na segunda, também cumpro 16 h/aulas semanais, para 6 turmas, entre Ensino Médio e Fundamental. Tenho em torno de 500 alunos.

Com o passar dos anos, alguns sonhos vão sendo engavetados. O mestrado era um deles. Em 2022, fui convidada para ser professora substituta em uma faculdade particular por um período de 2 meses. O contrato não foi maior justamente porque parei minha profissionalização na especialização de Ensino de Língua Portuguesa. Estar como docente em uma faculdade exigiria mais de mim. Confesso que gostei disso, e, aos 34 anos, decidi desengavetar meu sonho.

O ProfLetras foi um presente na minha vida. Reacendeu uma chama que eu mesma nem sabia que estava apagada. A gramática era trabalhada nas minhas aulas de forma meramente intuitiva, e não reflexiva, não na perspectiva da gramática do uso, mas a da gramática tradicional. O ensino de gêneros orais? Nunca, nem nos tempos de faculdade, havia ouvido falar. E foi amor à primeira vista.

Eu redescobri que nós devemos – e podemos – proporcionar uma aprendizagem significativa e capaz de transformar a vida dos estudantes. Aprendi que o ensino do oral dentro da prática docente favorece a democratização do aprendizado e que a oralidade

contribui como forma de combater o preconceito linguístico, além de ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes.

3.3.2 Sujeitos participantes – os/as discentes

Os participantes desta pesquisa são alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual, no Município de Visconde do Rio Branco - MG. Nesta escola, há 3 turmas de sextos anos, embora eu trabalhe apenas com uma, compostas por 30 alunos cada. A maioria deles vive em situação de vulnerabilidade, o que influencia diretamente no seu aprendizado. Além disso, os estudantes destas turmas obtiveram grande prejuízo no processo de aprendizagem, especialmente relacionado à alfabetização, visto que parte do Ensino Fundamental I foi feito durante a pandemia da COVID-19, agravado pela falta de acesso às ferramentas digitais.

O resultado são alunos desmotivados, com deficiências no desenvolvimento da aprendizagem, na alfabetização, no desempenho com os gêneros orais públicos e nos letramentos linguístico e literário. Como todos vieram de outras escolas do Ensino Fundamental I, trouxeram consigo diferentes trajetórias de aprendizagem. Muitos demonstram agitação e grande expressividade, sendo naturalmente falantes e curiosos. Alguns apresentam insegurança diante de novas situações, enquanto outros manifestam comportamentos mais agressivos, incluindo atos de bullying e desrespeito aos colegas.

O grupo apresenta, portanto, um perfil heterogêneo, com variados níveis de adaptação à nova escola e à dinâmica do Ensino Fundamental II. Essa diversidade comportamental e emocional reflete os desafios que emergem no convívio diário, influenciando tanto a interação entre os alunos quanto o clima da sala de aula. A convivência nesse contexto exige, a todo momento, atenção às relações interpessoais, à gestão do espaço coletivo e à mediação de conflitos, de modo a favorecer um ambiente escolar mais seguro e acolhedor para todos os estudantes.

No capítulo a seguir, analisaremos as produções iniciais e finais dos estudantes, segundo a capacidade multissemiótica, sob a perspectiva dos estudantes e sob a perspectiva da docente.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Se estou aqui recriando o professor como alguém que fala e escuta, também estou induzindo o aluno a se recriar como alguém que escuta e que fala, dentro de um novo roteiro a ser seguido na sala de aula. [...] O silêncio do aluno é criado pelas artes da dominação. Os alunos não são silenciosos por natureza. Eles têm muito para dizer, mas não segundo o roteiro da sala de aula tradicional. Reinventar os aspectos visuais e verbais da sala de aula são duas formas de se opor às artes destrutivas da educação passiva. (Freire, 1997, p. 116)

A epígrafe de Freire ressalta a importância de conceber a sala de aula como espaço de diálogo, no qual professor e alunos compartilham a palavra e a escuta, rompendo com o silêncio imposto por modelos de ensino tradicionais. Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros orais pode favorecer a constituição de sujeitos mais participativos, desde que os estudantes sejam inseridos em práticas discursivas planejadas e com propósitos didáticos definidos. Assim, o foco da prática docente analisada esteve na construção de um espaço de aprendizagem que possibilitasse aos alunos experienciar e se apropriar gradativamente do gênero roda de conversa como prática social que demanda vivência, reflexão e interação.

Para a elaboração da sequência didática sobre o gênero, foi necessário, primeiro, estudá-lo, tanto no que tange aos estudos teóricos sobre ele, quanto às produções de roda de conversa públicas disponíveis para análise, de modo a levantar suas dimensões ensináveis. Com isso, foi possível propor um MDG, como é o primeiro objetivo desta pesquisa, a ser apresentado na seção 4.1. Além disso, de modo a verificar possíveis impactos das atividades desenvolvidas, será apresentada uma análise comparativa das rodas de conversa – produção inicial e produção final – tanto da docente, quanto dos discentes envolvidos na pesquisa, com o objetivo de identificar possíveis indícios das capacidades de linguagem mobilizadas na produção do gênero oral roda de conversa, com ênfase na capacidade multissemiótica, nosso segundo objetivo de pesquisa.

Assim, na seção 4.1, descreveremos, de forma breve, como se construiu a sequência didática da roda de conversa; na seção 4.2, será feita a análise da produção inicial, avaliando os indícios de desenvolvimento de capacidades de linguagem multissemiótica dos discentes (seção 4.2.1) e da docente (seção 4.2.2); e, depois, discutiremos o cruzamento das análises, na seção 4.3, com a avaliação da produção final, também de discentes (seção 4.3.1) e docente (seção 4.3.2).

4.1 A CONSTRUÇÃO DO MDG RODA DE CONVERSA – CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E MULTISSEMIÓTICA EM FOCO

A análise dos dados permitiu a identificação de elementos recorrentes na realização da roda de conversa, os quais fundamentaram a elaboração do MDG. A partir desse processo, foram sistematizadas as características que constituem e determinam o gênero, permitindo a identificação de suas capacidades de significação e multissemiótica, em diálogo com a proposta de Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021). Em consonância com Galvão e Azevedo, acreditamos que

se não houver a sistematização das tarefas com textos orais apoiada nas teorias linguísticas e didático-pedagógicas, será difícil viabilizar um ensino produtivo das habilidades orais, que atenda às orientações didáticas da proposta educacional e dos objetivos de ensino de língua materna. Galvão e Azevedo. (p. 269, 2015)

Nesse sentido, a elaboração do quadro e a definição do gênero tornam-se fundamentais para orientar o trabalho pedagógico. Assim, com base no estudo realizado, definimos a roda de conversa como um gênero de texto oral bastante frequente no macrogênero aula, caracterizado pela partilha de opiniões, relatos e avaliações em torno de um objeto cultural ou de um tema previamente estabelecido. Trata-se de uma prática recorrente em contextos escolares, geralmente vinculada a atividades como a leitura de um livro ou a exibição de um filme, que têm como objetivo desencadear discussões e trocas de experiências entre os participantes.

É relevante destacar que, embora a roda de conversa compartilhe algumas semelhanças estruturais com o gênero diálogo argumentativo – ambos se organizam em torno da oralidade, em círculos de fala e com participação coletiva –, distinguem-se quanto à finalidade comunicativa. Enquanto o diálogo argumentativo orienta-se para a defesa de pontos de vista e para a resolução de conflitos por meio da argumentação e tem como mote a resolução de conflitos, a roda de conversa possui uma natureza mais aberta, voltada para a troca de percepções e experiências, sem necessariamente priorizar o embate de opiniões, sendo iniciada geralmente para discussões sobre temáticas culturais.

Dessa forma, o quadro elaborado a seguir sintetiza as dimensões observadas no *corpus* da pesquisa, oferecendo uma visão das capacidades de linguagem implicadas na roda de conversa. Sua função é evidenciar como o gênero se concretiza em práticas escolares, o que pode favorecer seu processo de escolarização. Cabe ressaltar que se deve evitar que o MDG

se apresente apenas como um recurso descritivo, mas como instrumento de análise e compreensão do funcionamento do gênero em situações reais de uso.

O quadro a seguir apresenta o MDG da roda de conversa, elaborado a partir da observação e análise dos exemplares selecionados em vídeo, apresentados no capítulo de metodologia desta pesquisa.

Quadro 16 - Modelo Didático do Gênero Roda de Conversa

(Continua)

Modelo didático do gênero roda de conversa em contextos escolares⁸

Capacidade de significação

Na roda de conversa, as falas

- refletem as experiências, sentimentos e modos de ver o mundo dos participantes, permitindo que cada sujeito se reconheça e conheça o outro por meio da linguagem (CS1).
- constituem uma prática social específica, em que o uso da linguagem está imbricado em normas de participação, respeito à vez de falar e construção conjunta do diálogo (CS6).
- são dialógicas, uma vez que o gênero é herdeiro de tradições orais de diálogo, partilha de saberes e decisões coletivas (como assembleias, rodas comunitárias ou indígenas), reelaboradas em contextos escolares (CS7).
- são de acordo com saberes, valores e expressões partilhadas socialmente (como ditos populares, crenças comuns ou visões de mundo recorrentes), em que os se participantes reconhecem e se reelaboram (CS4).
- mobilizam o engajamento ativo dos sujeitos, pois exigem participação oral, escuta atenta, tomada de turnos e interação contínua entre os participantes (CS3).
- relacionam questões amplas (sociais, culturais, históricas) com a vivência cotidiana dos participantes, promovendo vínculos entre o contexto global e a realidade local (CS5).
- constroem redes de significados, uma vez que diferentes ideias, exemplos e argumentos se conectam coletivamente em torno de um mesmo tema discutido (CS2).
- permitem que os sujeitos tomem posição diante das falas que circulam, construindo pontos de vista próprios, seja para concordar, discordar, complementar ou problematizar (CS8).

⁸ Os trechos destacados em cor na tabela correspondem às proposições autorais desenvolvidas nesta pesquisa. Os demais itens referem-se às contribuições teóricas apresentadas por Mazoni, Afonso e Rodrigues (2021) conforme discutido no texto.

Quadro 16 - Modelo Didático do Gênero Roda de Conversa

(continua)

Capacidades de ação**Contexto de produção e de recepção****Mundo físico***

- **Lugar físico de produção:** Sala de aula ou outros espaços da escola (pátio, jardim, quadra poliesportiva, auditório etc.), quando adaptada ao ensino.
- **Momento de produção:** Ato de produção.
- **Emissor:** Nomes dos produtores/receptores do texto.
- **Receptor:** Nomes dos produtores/receptores do texto.

Mundo sociossubjetivo

- **Posição social do emissor:** Mediador (organizador da roda, da ordem e do tempo de falas); participantes da roda de conversa (quando houver uma simetria de conhecimento objeto da roda de conversa com o mediador).
- **Posição social do receptor:** Mediador (quando houver uma simetria de conhecimento objeto da roda de conversa com os participantes) e participantes da roda de conversa.
- **Lugar social:** Instituição escolar, onde se aprende a ouvir e a falar.
- **Objetivo da interação:** Dialogar sobre assuntos sociais de interesse coletivo (veiculados ou não na mídia local) e culturais de interesse dos participantes (gêneros literários, livros, obras de arte, músicas, filmes etc.).

Conteúdo temático

- Temas sociais, culturais e políticos de interesse coletivo.

Capacidades discursivas**Plano global do texto**

- Acolhimento/saudação.
- Apresentação do objeto cultural e/ou do tema motivador da roda de conversa.
- Trocas verbais sobre o tema.
- Síntese do objeto cultural e/ou do tema motivador da roda de conversa.
- Conclusões sobre o tema motivador da roda de conversa.
- Encerramento da roda de conversa.

Tipos de discurso

- Interativo.

Quadro 16 - Modelo Didático do Gênero Roda de Conversa

(continua)

Sequências textuais

- Predomínio das sequências explicativa, argumentativa, descritiva, narrativa e dialógica.

Capacidades linguístico-discursivas

Mecanismos de textualização

Conexão

- Marcadores lógicos de subordinação (então, além disso, desde que, mas, porque, quanto mais, por exemplo...).
- Marcadores lógicos de coordenação (e, ou...).
- Marcadores temporais (depois...).
- Segmentos de reformulações retóricas (em outras palavras, na verdade, ou seja, ...), ou saneadoras (correção ou reparo de ordem lexical ou construção sintática).
- Marcadores conversacionais (né, é, tá, entre outros) ou hesitações (eh, ah, ih), aparecem frequentemente, mas precisam ser utilizados de forma comedida.

Coesão nominal

Uso de anáforas nominais, pronominais, elipses, referência e repetição.

Coesão verbal

- Predomínio dos tempos verbais presente e pretéritos perfeito e imperfeito do modo indicativo; modo subjuntivo pode aparecer para levantamento de hipóteses de cláusula sobre o tema motivador da roda de conversa.

Mecanismos enunciativos

Vozes

- Mediador; participantes da roda de conversa; vozes sociais e institucionais.

Modalizações

- Deontica, lógica, apreciativa e pragmática.

Capacidade multissemiótica

Aspectos extralinguísticos

- Número de participante varia de acordo com o evento em que a roda de conversa se instaura, sendo geralmente o número de estudantes da turma.
- Participantes sentam-se em roda, de modo a indicar simetria, igualdade, partilha e coletividade.
- Tomada de turno de fala deve ocorrer espontaneamente, e não com mediação.
- Embora possa haver fixação temática, as falas são espontâneas.

Quadro 16 - Modelo Didático do Gênero Roda de Conversa

(conclusão)

- Atos de fala com conotação positiva devem ser privilegiados, evitando-se os de conotação negativa.

Aspectos paralinguísticos e cinésicos

- O volume da voz deve ser adequado, de modo a indicar firmeza na defesa do ponto de vista.
- Hesitações e pausas excessivas devem ser evitadas, de modo a atrair interesse em seu turno de fala.
- Risos e suspiros só devem ser utilizados se fizerem parte da argumentação/relato.
- Postura corporal deve sinalizar interesse, como sentar-se ereto. Cabeças baixas, braços cruzados dentre outras indicam resistência, desinteresse e relaxamento. O mesmo vale para os movimentos com a cabeça, os quais podem indicar concordância, discordância etc.
- Gestos com as mãos e expressões faciais devem articular-se com o conteúdo da fala, contribuindo com a argumentação.
- Olhar deve circular para todos da roda, indicando a partilha de informações.

Fonte: Elaborado pelas autoras – Capacidade de significação e multissemiótica – baseadas em Manzoni, Afonso e Rodrigues, 2021, p. 71 e 72 com relação às demais capacidades.

Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021) já haviam produzido um MDG sobre roda de conversa. No entanto, são apresentadas na pesquisa apenas as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Neste trabalho, ampliamos a análise levantando características constitutivas do gênero em contexto escolares evidenciando as capacidades de significação e multissemiótica, que orientam a atuação docente e a participação discente. A capacidade de significação refere-se às operações de linguagem que permitem aos participantes construir sentidos, reconhecer experiências próprias e alheias e engajar-se por meio da interação comunicativa no processo de interação. Ao participar de uma roda de conversa, os sujeitos precisam acionar seus conhecimentos de mundo para posicionar-se acerca da temática, compreendendo e respeitando o posicionamento do outro. É preciso manter uma escuta atenta para a partilha das experiências e avaliações. Já a capacidade multissemiótica está relacionada aos aspectos multimodais desse gênero oral. Nesse sentido, os significados sonoros, visuais, táteis, espaciais, gestuais são construídos e devem ser analisados para a produção consciente de uma roda de conversa. O MDG é relevante para tornar visíveis as dimensões ensináveis de um gênero, favorecendo a construção de materiais didáticos replicáveis inclusive em outros contextos escolares.

4.2 VIVENCIANDO O GÊNERO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA RODA DE CONVERSA

A primeira roda de conversa, produção inicial da sequência didática, foi realizada com os alunos do 6º ano e teve como temática central o *bullying*, discutido a partir da leitura do livro *Extraordinário*. A escolha do tema não se deu de forma aleatória, mas esteve diretamente relacionada ao contexto vivido pela turma. Tratava-se do primeiro ano no Ensino Fundamental II, em uma nova escola, etapa que, por si só, já envolve desafios de adaptação, construção de vínculos e reorganização das relações sociais entre os estudantes.

No início do ano letivo, foi possível observar situações recorrentes de *bullying* entre os alunos, que se manifestavam principalmente por meio de apelidos pejorativos, exclusões em atividades coletivas e comentários desrespeitosos dirigidos a colegas. Em uma turma composta por 30 estudantes, essas atitudes acabavam repercutindo na dinâmica do grupo, gerando conflitos e dificuldades de convivência que comprometiam o clima escolar. A minha percepção, enquanto docente, foi a de que não seria possível avançar em propostas pedagógicas de caráter formativo sem antes abrir espaço para a escuta, a reflexão e o diálogo sobre o respeito mútuo.

Diante desse cenário, surgiu a necessidade de abordar o tema do *bullying*, articulando-o ao trabalho com gêneros orais. O livro *Extraordinário*, de R. J. Palácio, ao retratar experiências de preconceito e superação, constituiu-se em um ponto de partida significativo para estimular os alunos a refletirem sobre empatia e valorização das diferenças. O trabalho com o livro justifica-se por sua relevância formativa e pedagógica, uma vez que a narrativa aborda temas diretamente relacionados ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes dessa faixa etária.

Nesse sentido, a roda de conversa configurou-se como espaço propício para a avaliação do livro lido, bem como para que os estudantes pudessem compartilhar experiências, confrontar opiniões e construir, coletivamente, novos modos de se relacionar, favorecendo não apenas o desenvolvimento de competências comunicativas e argumentativas, mas também de habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade. Além disso, a obra apresenta linguagem acessível, enredo envolvente e personagens com os quais os alunos podem se identificar, favorecendo tanto a formação do hábito de leitura, propiciando o letramento literário, quanto a construção de reflexões críticas sobre valores humanos e convivência escolar.

Além disso, o objetivo da atividade consistiu em analisar o processo de apropriação do gênero roda de conversa pelos discentes, considerando aspectos relacionados à escuta, ao respeito aos turnos de fala e à construção coletiva de sentidos. A análise contemplou tanto dimensões linguísticas quanto comportamentais, possibilitando avaliar o papel dos alunos e da docente na mediação das interações.

A primeira roda de conversa evidenciou um grupo em estágio inicial de domínio do gênero. Embora os estudantes tenham demonstrado interesse em participar, verificaram-se dispersão, sobreposição de falas, interrupções frequentes e limitada escuta ativa entre os colegas. O caráter espontâneo das manifestações revelava engajamento, mas a organização dialógica mostrava-se pouco estruturada. Para fins de registro e análise posterior, a atividade foi gravada pela professora em dispositivo móvel pessoal, com autorização prévia dos estudantes e de seus responsáveis. Esse registro possibilita ainda que outras reflexões sejam feitas, mesmo com o término da roda.

Na sequência, foram desenvolvidas atividades previstas nos módulos da SD, com vistas a proporcionar experiências de uso e de reflexão acerca das práticas comunicativas inerentes à roda de conversa. A primeira atividade consistiu na exibição de três vídeos retirados da plataforma *YouTube*, nos quais alunos de outras instituições escolares participavam de rodas de conversa. Após cada vídeo, os discentes preencheram fichas de constatação voltadas à observação de elementos da competência multissemiótica.

Em um segundo momento, os alunos foram convidados a construir, coletivamente, um quadro contendo os aspectos desejáveis e indesejáveis em uma roda de conversa, cujos registros foram organizados pela professora no quadro branco.

A etapa subsequente, que antecedeu a produção final, envolveu a análise da gravação da produção inicial, realizada sobre o livro *Extraordinário*. Após a exibição, os estudantes preencheram novamente a ficha de constatação, refletindo sobre os elementos multissemióticos presentes. A partir dessa sistematização do gênero, foi proposta a realização da roda final.

Ainda dentro da temática do *bullying*, foi exibido aos alunos um vídeo do Canal da Charlotte, no *YouTube*, intitulado *Bullying não! Ser diferente é legal*, animação idealizada por Miguel Falabella que, por meio de uma narrativa lúdica e acessível, aborda questões como preconceito, sustentabilidade e convivência escolar. A exibição serviu de ponto de partida para uma nova roda de conversa – produção final.

Na etapa conclusiva, os estudantes assistiram à gravação da produção final e compararam-na com a produção inicial. Em seguida, preencheram novamente a ficha de

constatação, momento em que puderam reconhecer avanços significativos, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da competência multissemiótica.

Na seção subsequente, será conduzida a análise comparativa entre a produção inicial e a produção final das rodas de conversa. O foco recairá sobre os indícios de ampliação da competência multissemiótica, contemplando aspectos extralinguísticos e paralinguísticos. Essa avaliação tem como propósito principal examinar em que medida as atividades propostas no Caderno Pedagógico corresponderam às expectativas de avanço dos estudantes em relação aos critérios previamente estabelecidos, especialmente no que se refere à aplicação do método da SD.

4.3 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO INICIAL

A produção inicial foi examinada à luz das operações de linguagem vinculadas à capacidade multissemiótica, entendida como a aptidão de construir e interpretar significados por meio de diferentes semioses – verbais, visuais, gestuais, entre outras. Nessa perspectiva, a linguagem não se restringe ao domínio verbal, mas se constitui como um fenômeno complexo, atravessado por múltiplas camadas de sentido. Tais camadas englobam elementos extralinguísticos, relacionados ao contexto comunicativo e à situação de produção; aspectos linguísticos, como atos de fala, marcadores conversacionais, hesitações e autocorreções; traços paralinguísticos, a exemplo da qualidade vocal, pausas e entonação; além de componentes cinésicos, expressos por meio de atitudes corporais, contato visual e gestualidade (Cavalcante; Melo, 2007).

Para mediar a primeira roda de conversa, foi elaborado o seguinte roteiro com perguntas norteadoras:

Perguntas Motivadoras para Roda de Conversa

Tema: livro *Extraordinário*, R. J. Palacio

1. Como você se sentiu ao conhecer o Auggie pela primeira vez? O que imaginou sobre ele antes mesmo de saber como era sua personalidade?
2. Por que você acha que o Auggie tinha medo de ir à escola? Você já sentiu algo parecido em alguma situação nova?
3. Qual personagem te chamou mais atenção além do Auggie? Por quê?
4. O que você achou da atitude do Julian com o Auggie? Já viu ou viveu alguma situação parecida na escola?
5. Você acha que a amizade com o Jack Will foi importante para o Auggie? E você, o que valoriza em um amigo?
6. O que significa, para você, a frase "quando tiver que escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil"? Já usou isso na sua vida?
7. Como a irmã do Auggie, a Via, se sente em relação a ele e à família? Você entende o ponto de vista dela?
8. Se você pudesse conversar com o Auggie, o que diria a ele?
9. O que esse livro te ensinou sobre respeito e empatia? Algo mudou no seu jeito de olhar para as pessoas depois da leitura?
10. Se você pudesse mudar alguma coisa na história, o que mudaria? Por quê?

Nas subseções seguintes, a análise será apresentada em duas partes: a primeira, voltada para os discentes, considerando nove operações de linguagem previamente definidas; e a segunda, dedicada à docente, examinando oito operações que dizem respeito ao papel da mediação pedagógica. O objetivo é evidenciar como, já neste primeiro exercício, emergem tanto potencialidades quanto desafios para o ensino da oralidade como objeto de estudo na escola.

4.3.1 Produção inicial – capacidades de linguagem discentes

Apesar do interesse pelo tema, a participação dos alunos foi marcada por falas fragmentadas, risos e interrupções. A escuta ativa estava em construção e o grupo ainda operava em um modelo de interação mais próximo do pergunta-resposta, pouco colaborativo.

Com relação a capacidade multissemiótica, para atingir o segundo objetivo desta dissertação, foram avaliadas as seguintes operações de linguagem destacadas no quadro abaixo:

Tabela 4 – Avaliação da Participação dos Discentes na Primeira Roda

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA – RODA DE CONVERSA			
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
1. A sala estava organizada em círculo, de modo que os participantes estivessem integrados/posicionados na roda. (modalidade espacial)		X	
2. As falas foram relacionadas ao tema proposto, proferidas com coesão e coerência. (modalidade verbal)		X	
3. Os participantes estabeleceram um diálogo entre si, desconstruindo o modelo pergunta-resposta focado apenas no docente.			X
4. Houve respeito aos turnos de fala com pouca sobreposição de vozes.			X
5. Os falantes demonstraram empatia e respeito com a fala dos outros participantes		X	
6. O olhar do falante estava direcionado a todos os participantes, gerando interação entre eles.			X
7. A altura e o tom de voz estavam adequados ao gênero, demonstrando segurança ao falar.		X	
8. Houve utilização de recursos expressivos, como risos e/ou suspiros, de maneira coerente com a situação comunicativa.		X	
9. Os gestos e a postura apresentados pelo falante relacionavam-se ao conteúdo da explanação.		X	

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

Primeira operação de linguagem – organização da sala em círculo

Esta operação foi avaliada como “em parte”, pois a disposição da sala em círculo, embora permitisse que todos pudessem se olhar, não garantiu efetivamente o engajamento visual e corporal dos alunos. Em diversos momentos, percebe-se que parte da turma desviava o olhar, fazia comentários paralelos ou se voltava para colegas específicos, o que prejudicou a potencialidade dialógica da configuração espacial.

A reação dos discentes foi marcada por risadas e interrupções, o que demonstra que o espaço de fala ainda não havia sido compreendido como um ambiente de acolhimento. Como ressalta Miranda (2005), esse tipo de comportamento pode refletir desafios mais amplos da

dinâmica escolar, frequentemente interpretados como indisciplina, mas que revelam, na verdade, a dificuldade dos alunos em lidar com práticas dialógicas estruturadas, como é possível perceber nas imagens abaixo, extraídas da roda de conversa:

Fotografia 1- Tomada de turno



Um dos alunos levantou-se com a intenção de tomar a palavra, sendo, contudo, contido por um colega, que o puxou pelo braço em um gesto de solicitação para que permanecesse sentado. Fonte: A autora (2025)

Fotografia 2 – Sobreposição de turnos



Manifestação simultânea de diversos alunos, que falavam em voz elevada, gesticulavam e se expressavam de maneira sobreposta. Fonte: A autora (2025)

Fotografia 3 – Interações paralelas



Um dos alunos levantou-se com o objetivo de sobressair sua voz, desconsiderando o turno de fala dos colegas. Simultaneamente, observou-se, ao fundo, a presença de conversas paralelas entre outros estudantes. Fonte: A autora (2025)

Fotografia 4 – Conversas paralelas



A turma encontrava-se tomada por conversas paralelas, sem demonstrar atenção ou respeito à colega que se encontrava com a palavra. Fonte: A autora (2025)

As imagens registradas da roda de conversa evidenciam comportamentos que fragilizaram a dinâmica interacional e revelam o caráter incipiente da experiência. Observa-se que parte dos discentes não respeitou os turnos de fala, engajando-se em conversas paralelas sobre temas alheios ao proposto, não havia, também, iniciativa de utilizar o turno de fala, o que dificultou a escuta coletiva.

Segunda operação de linguagem – falas relacionadas ao tema

Esta operação foi considerada como desenvolvida “em parte”, pois, nas falas, apesar de se relacionarem ao tema proposto – o livro *Extraordinário* -, houve limitações na coesão e na coerência das intervenções. Exemplo ocorre no trecho a seguir:

Excerto 1:

39	Profa	isso mesmo. Alguém mais?
40	Aluno4	o cachorro
41	Profa	a::: o cacho::rro
42	Aluno4	() o cachorro foi pica
43	Profa	ele morreu=

Quando perguntados sobre qual personagem chamou atenção, além de Auggie, o personagem principal, uma aluna respondeu “o cachorro”. Em seguida, um aluno, em tom de humor, diz “o cachorro foi pica”. Nota-se, portanto, certa superficialidade e falta de consistência argumentativa, típica de uma produção inicial. O aluno responde, mas sua resposta não amplia o horizonte de sentidos da discussão. E logo foi interrompido por um colega que o corrige “o cachorro morreu”.

Os discentes limitaram-se a responder de forma pontual, não ampliando a temática em discussão.

Terceira operação de linguagem – construção do diálogo

Esta operação foi considerada como não adequada ao gênero, pois, ainda que se observe uma tentativa de diálogo entre os alunos – por exemplo, quando discordam sobre a atitude da personagem Via –, o modelo tradicional de pergunta e resposta, mediada pela professora, prevalece. Os discentes, em geral, respondem diretamente à docente e raramente estabelecem trocas entre si.

Excerto 2:

47	Profa	teve gente que <u>chorou</u> quando o cachorro morreu
48	Aluno4	eu não chorei não.
49		(3.0)
50	Profa	e vocês lembram quem era o Julian?

51	Aluno4	ó era o valentão
52	Profa	o que vocês acharam da atitude do Julian com ele?

O silêncio durante três segundos sugere que a turma ficava esperando um novo comando da professora, não dialogando diretamente com a fala do colega e explorando novas temáticas. É possível observar que tanto professora, quanto discentes estavam mais preocupados em cumprir a lista de perguntas previamente pensadas do que em compartilhar experiências e sensações, não cumprindo, portanto, o objetivo de uma roda de conversa.

Quarta operação de linguagem – respeito aos turnos de fala

Esta operação foi considerada como não adequada, visto que em vários momentos surgiram interrupções e sobreposição de vozes e alunos reivindicando, simultaneamente, o direito de fala. Isso denota que, embora tenham compreendido a regra básica de alternância, ainda carecem de maior amadurecimento comunicativo para gerir coletivamente a escuta. Um exemplo é o que ocorre no trecho abaixo. Os alunos ficaram agitados e rindo quando uma aluna conta que um colega fazia *bullying* com a aluna 14, chamando-a de um apelido “bopoio”. A professora, então, pergunta à aluna 14 se de fato ela já havia sofrido (o *bullying*), outros alunos reivindicam a fala, respondendo no lugar da colega.

Excerto 3:

248	Aluna4	ô professora o Pedro Henrique chamou ela de
249		((risos)) de (bopoio)
250	Turma	((risos))
251		(15.0) ((trecho inaudível))
252	Profa	você já sofreu Rayane?
253	Aluno6	eu já=
254	Aluno4	=eu já
255	Profa	por causa de aparência? também? é?
256	Aluna 14	((sinalizando em positivo com a cabeça))

Esse trecho demonstra desrespeito com a fala da colega, aluna 14, justamente quando ela busca atingir o objetivo de uma roda de conversa: compartilhar experiências pessoais a partir de uma temática relevante em discussão. Os colegas riem e tomam o turno de fala,

falando por ela. A turma parece colaborar e ficar em silêncio apenas em momentos em que a aula está no modelo “lista de exercício”, com foco na resposta às perguntas da professora sobre o livro. A partilha e troca de experiências são deixadas em segundo plano.

Quinta operação de linguagem – empatia e respeito com a fala do outro

Esta operação foi considerada como desenvolvida “em parte”, pois, embora alguns alunos tenham expressado empatia diante da trajetória de Auggie, esse não foi o comportamento da maioria da sala, especialmente, quando se tratava de casos de bullying entre os colegas. O excerto abaixo exemplifica o caso de uma aluna que se sensibilizou:

Excerto 4:

17	Aluna2	eu fiquei com dó dele porque ele sofria muito bullying
18		na escola

No entanto, também emergiram falas que minimizam ou ironizam a dor do personagem e até mesmo dos colegas, como o riso diante do sofrimento. Isso demonstra uma oscilação entre momentos de respeito e atitudes de desatenção ou banalização, o que reflete que os alunos ainda não consolidaram uma postura ética diante de temas sensíveis. Como fica evidente no episódio em que a aluna 13 relata preconceito racial e colegas riem:

Excerto 5:

239	Profa	e você Maria Luisa? por que que sofreu?
240	Aluna 13	o:: o menino da minha sala antiga me chamava de feia
241		(3.0) ((trecho inaudível))
242	Profa	mas era em relação a quê? a sua aparência?
243	Aluna 13	°à cor da minha pele°
244	Profa	é me:smo?
245	Aluna 13	chamou de gorda, negra
246	Profa	que isso
247		(4.0)
248	Aluna4	ô professora o Pedro Henrique chamou ela de
249		((risos)) de (bopoio)

250	Turma	((risos))
-----	-------	-----------

Esse trecho destaca a urgência de se trabalhar em sala temas transversais, como racismo e gordofobia, além do *bullying*, o que será encaminhado com a turma em atividades futuras diante dessa análise. É importante destacar que foi a roda de conversa que possibilitou esse mapeamento, antes não conhecido pela professora.

Sexta operação de linguagem – distribuição do olhar entre os participantes da roda

Esta operação foi considerada como “não” adequada à produção do gênero, pois o olhar dos alunos não esteve direcionado a todos os participantes, conforme pode ser observado pela gravação. Em diversos momentos, os discentes olhavam apenas para a docente ou para colegas próximos, ignorando o restante do círculo. Essa limitação na dimensão não verbal restringiu o caráter multissemiótico da roda, reforçando a centralidade da docente e reforçando o padrão de aula pautado no modelo pergunta-resposta.

Sétima operação de linguagem – modulação da altura e do tom de voz demonstrando segurança

Esta operação foi considerada como desenvolvida em parte, pois a altura e o tom de voz nem sempre foram adequados ao gênero. Houve alunos que falaram de maneira muito baixa, revelando insegurança:

Excerto 6:

54	Alunox	°sei lá°
----	--------	----------

Outros elevaram o tom em situações de confronto ou negação, demonstrando certa consciência na modulação da voz a depender da intenção comunicativa:

Excerto 7:

118	Aluno4	menti↑:ra menti↑:ra
-----	--------	---------------------

No entanto, isso foi percebido na maioria das vezes em momento de confronto e não na conversa em geral, o que justifica a análise como “em parte”.

Oitava operação de linguagem – risos e interrupções durante a roda

Esta operação foi considerada desenvolvida em parte porque os risos, interrupções e expressões de irritação indevida estiveram presentes no comportamento de alguns alunos, não da sala inteira, como evidenciado nos excertos abaixo:

Excerto 8:

223	Profa	você já sofreu bullying?
224	Aluno1	eu já
225	Aluna4	eu já
226	Aluno1	deixa de ser mentiroso ele que fazia bullying

Excerto 9:

115	Aluno7	sabe com quem o menininho parece? parece com o Heitor. sabe por que? porque quando ele estudava na minha classe, ele chegava com um capacete na cabeça
116		
117		
118	Aluno4	menti↑:ra menti↑:ra

Esses elementos não verbais revelam uma dificuldade dos alunos em lidar com temas sensíveis de modo respeitoso, demonstrando a necessidade de maior preparo para escutas empáticas e responsáveis.

Nona operação de linguagem – utilização consciente de gestos e expressões

Esta operação foi considerada como desenvolvida “em parte”, pois, apesar dos gestos e posturas corporais aparecerem, nem sempre aconteceram de forma funcional ao diálogo. Além disso, manifestaram-se risos descontextualizados e atitudes de dispersão, como o momento em que um aluno iniciou um canto improvisado e outro utilizou o chinelo como objeto de brincadeira entre colegas. Também se verificou que alguns participantes se levantaram para intervir, não em função de uma participação espontânea e organizada, mas

como reação ao ruído produzido pelas conversas simultâneas, que inviabilizavam a escuta atenta das contribuições individuais. Fatos que podem ser observados nas imagens abaixo:

Fotografia 5 – Um aluno se levanta



Um dos alunos levantou-se com a intenção de tomar a palavra. Fonte: A autora (2025)

Fotografia 6 – Um aluno canta



Aluno (com a boca aberta) cantando. Fonte: A autora (2025)

Fotografia 7 – Um aluno aponta e ri



Aluno (apontando o dedo para o colega) rindo. Fonte: A autora (2025)

Fotografia 8 – Um aluno introduz um dedo no ouvido do outro



O mesmo aluno, em continuidade à sua postura anterior, tentando introduzir o dedo no ouvido do colega ao lado. Ao fundo, os demais estudantes, dispersos ou envolvidos em conversas paralelas, sem atentar para a colega que detinha a palavra. Fonte: A autora (2025)

A análise da participação discente na primeira roda evidencia um estágio inicial de apropriação do gênero oral. Observou-se que as falas, embora espontâneas, apresentavam baixa organização discursiva, sobreposição de vozes e pouca escuta ativa entre os pares. Como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), o domínio de gêneros orais requer o desenvolvimento gradual de capacidades interacionais, que envolvem, além do domínio linguístico, o aprendizado da escuta, da tomada de turno e da negociação de sentidos.

Na subseção seguinte será feita uma análise da participação da docente na produção inicial.

4.3.2 Produção inicial – capacidades de linguagem docente

A atuação docente na primeira roda teve caráter mais diretivo, necessária para manter a organização e o foco da discussão. Melo e Cruz (p. 33, 2014) apontam que cabe ao mediador garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão. A professora buscava assegurar a participação dos discentes, mas precisou intervir constantemente para mediar os turnos de fala e lidar com conversas paralelas. Apesar da intenção de criar um espaço dialógico, o grupo ainda apresentava baixa familiaridade com as regras do gênero, exigindo mediação constante.

Achamos, pois, interessante avaliar o posicionamento e a participação da docente enquanto participante da roda de conversa. Avaliamos as seguintes operações de linguagem:

Tabela 5 – Avaliação da Participação da Docente na Primeira Roda

(continua)

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA – RODA DE CONVERSA			
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
1. As falas foram relacionadas ao tema proposto, proferidas com coesão e coerência. (modalidade verbal)		X	
2. A docente desconstruiu o modelo pergunta-resposta, com perguntas que promoviam a discussão.			X
3. Houve respeito aos turnos de fala com pouca sobreposição de vozes.	X		
4. A docente demonstrou empatia e respeito com a fala dos outros participantes	X		
5. O olhar da docente estava direcionado a todos os participantes, gerando interação entre eles.	X		

Tabela 5 – Avaliação da Participação da Docente na Primeira Roda

(conclusão)

6. A altura e o tom de voz da docente estavam adequados ao gênero, demonstrando segurança ao falar.	X		
7. Houve utilização de recursos expressivos, como risos e/ou suspiros, de maneira coerente com a situação comunicativa.	X		
8. Os gestos e a postura apresentados pela docente relacionavam-se ao conteúdo da explanação.		X	

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

Primeira operação de linguagem – falas relacionadas ao tema

Esta operação foi considerada como desenvolvida “em parte”, pois as falas da docente mantiveram relação estreita com o tema do livro *Extraordinário*, sendo proferidas, em geral, com coesão e coerência. Ao retomar as falas dos alunos, a professora não apenas confirma a resposta, mas reestrutura o enunciado, favorecendo a clareza do diálogo.

Excerto 10:

20	Aluna2	os meni- os meninos falavam que ele era feio porque ele: °tinha defeito na cara°
21		
22	Profa	falavam que ele era feio, que tinha defeitos
23	Aluna1	mas ninguém é perfei:to, ninguém é perfei:to

Entretanto, em alguns momentos, a coerência da mediação foi comprometida por perguntas que direcionavam a respostas diretas e objetivas, que não estimularam a elaboração argumentativa dos discentes, limitando a profundidade da discussão.

Excerto 11:

31	Profa	°tinha medo de sofrer bullying° verdade. qual personagem (1.0) chamou mais atenção suas assim, sem ser o Auggie?
32		
33	Aluna1	o amigo do Auggie

Excerto 12:

50	Profa	e vocês lembram quem era o Julian?
51	Aluno4	ó era o valentão

Isso demonstra que a professora não explorou a potencialidade da roda de conversa, nem explorou com profundidade as respostas discentes, estando mais focada em completar a lista de perguntas, do que em promover a discussão.

Segunda operação de linguagem – mediação do diálogo, rompendo com o modelo centrado na docente no estilo “pergunta-resposta”

Esta operação foi considerada como não adequada ao gênero, uma vez que, embora a docente buscasse estimular a participação dos alunos, não conseguiu romper integralmente com o modelo tradicional de pergunta-resposta. Tal limitação pode ser explicada, provavelmente, pela preocupação em cumprir a lista de perguntas previamente estabelecida, o que a levou a manter-se no papel central de condutora do diálogo. Como consequência, a maior parte da interação permaneceu organizada em torno de perguntas feitas pela docente e respostas direcionadas a ela, havendo poucas iniciativas de trocas autônomas entre os discentes, o que pode ser observado no exemplo abaixo:

Excerto 13:

50	Profa	e vocês lembram quem era o Julian?
51	Aluno4	ó era o valentão
52	Profa	o que vocês acharam da atitude do Julian com ele?
53		(2.0)
54	Alunox	°sei lá°
55	Aluno4	a: (1.0)mais ou me:nos
56		(3.0)
57	Profa	mas o Julian era o valentão: ou amigo dele?
58	Turma	valentão
59	Profa	o que que vocês acharam da atitude dele?
60		(3.0) (trecho inaudível)
61	Aluna2	a atitude dele foi muito feia.

Os minutos de silêncio revelam que os discentes esperavam o novo turno da professora para participarem da roda. A própria docente validou esse comportamento ao não explorar as respostas dos estudantes profundamente, não permitindo a partilha de experiência de forma mais livre. Diversas podem ser as razões para isso: preocupação em manter a ordem da sala; insegurança pela gravação de um instrumento de pesquisa, o que tira a naturalidade das interações em sala de aula; comportamento condicionado com a preocupação em “cumprir o conteúdo”, no caso o roteiro de perguntas previamente estabelecido, mas que, na verdade, deveria ser utilizado como um guia, mas não obrigatoriamente seguido em toda a sua extensão.

Terceira operação de linguagem – respeito aos turnos de fala

A gestão dos turnos de fala foi considerada desenvolvida, uma vez que a docente demonstrou postura condizente com a proposta da roda de conversa. Ao organizar a alternância entre os participantes, evitou impor sua voz de forma autoritária, validando as falas dos alunos e assegurando que cada um pudesse concluir suas colocações. Diferentemente da dinâmica típica da sala de aula, em que o professor ocupa majoritariamente o turno de fala, observou-se um esforço em construir um espaço de maior equilíbrio, em que a palavra circulasse entre todos.

Excerto 14:

70	Profa	<u>nã:o</u> ela falou que gostou de uma cena não é, Júlia?
71	Aluna1	foi.
72	Aluno2	não, não
73	Aluno6	(que cena?)
74	Profa	ela <u>riu</u> na hora que ele caiu
75	Aluno4	eu ri um monte de vez, professora
76		(8.0)
77	Profa	então >vocês não gostaram da atitude dele<, não foi legal a
78		atitude dele.
79	Turma	[não::]

Ainda que tenham ocorrido risos, interrupções espontâneas e pequenas sobreposições, esses episódios não comprometeram a continuidade da interação, funcionando mais como marcas de engajamento do grupo do que como sinais de falha na condução. Ao valorizar a escuta e não sobrepor sua voz às dos estudantes, a docente contribuiu para a constituição de um ambiente no qual a partilha de turnos se deu de maneira equitativa.

Quarta operação de linguagem – empatia e respeito com as falas discentes

Esta operação foi considerada como desenvolvida, pois a docente demonstrou empatia e respeito diante das falas, sobretudo quando os alunos compartilharam experiências pessoais de bullying e preconceito.

Excerto 15:

237	Profa	aparência Vitória? mesmo? na escola?
238	Aluna 12	((gesto em positivo com a cabeça))
239	Profa	e você Maria Luisa? por que que sofreu?
240	Aluna 13	o:: o menino da minha sala antiga me chamava de feia
241		(3.0) ((trecho inaudível))
242	Profa	mas era em relação a quê? a sua aparência?
243	Aluna 13	°à cor da minha pele°
244	Profa	é me:smo?
245	Aluna 13	chamou de gorda, negra
246	Profa	que isso

O excerto demonstra o momento em que a docente busca construir um espaço de acolhimento e reconhecimento das vozes, quando uma aluna relata um episódio de racismo e gordofobia.

Quinta operação de linguagem – olhar direcionado a todos os participantes

Esta operação foi considerada como desenvolvida, visto que o olhar da docente esteve, em grande parte, voltado para os participantes, buscando incluir o coletivo. Ao retomar falas individuais e perguntar diretamente aos alunos nomeados, ela mobiliza o contato visual como estratégia de envolvimento, como pode ser observado com a gravação da roda.

Sexta operação de linguagem - modulação da altura e do tom de voz demonstrando segurança

Esta operação foi considerada como desenvolvida, pois a altura e o tom de voz da professora mantiveram-se estáveis, adequados ao gênero e à condução da atividade. A segurança em sua fala sustentou a progressão temática. Esse resultado já era esperado pelo fato da docente ter experiência com gêneros orais públicos, como aula, seminário e comunicação oral.

Sétima operação de linguagem – risos e suspiros desnecessários

Esta operação foi considerada como desenvolvida, porque, embora de forma mais contida, a docente também recorreu a marcas paralinguísticas que revelaram emoção, como quando alonga vogais em expressões de surpresa, exemplificado no excerto abaixo, quando é lembrada por um aluno sobre o cachorro, que morreu:

Excerto 16:

41	Profa	<u>a::</u> o cacho::rro
----	-------	-------------------------

Tais marcas funcionam como recursos de ênfase e aproximação, não como elementos de irritação ou descontrole. Diferentemente dos alunos, seus risos e entonações adicionais foram empregados para reforçar sentidos, o que demonstra maior consciência no uso da multimodalidade.

Oitava operação de linguagem - utilização consciente de gestos e expressões

Esta operação foi considerada como adequada em parte. Os gestos e a postura corporal da docente integraram-se à condução da roda. Quando aponta para alunos ou realiza movimentos que organizam a fala, a professora utiliza o corpo como instrumento pedagógico, compondo a cena discursiva. Ainda assim, tais gestos estiveram mais vinculados à manutenção da ordem do que ao estímulo de uma postura autônoma nos discentes, reiterando o caráter diretivo da mediação.

Fotografia 9 – Olhar assertivo



A docente lançando um olhar assertivo aos estudantes, com o intuito de chamar sua atenção. Fonte: A autora (2025)

Fotografia 10 – Inclinação para ouvir



A professora inclinou-se para ouvir com mais atenção a fala de um estudante, uma vez que os outros alunos estavam dispersos em conversas paralelas. Fonte: A autora (2025)

A professora exerceu papel central na condução, mas o predomínio do modelo tradicional de interação limitou a autonomia discente. Essa característica apontou para a necessidade da sistematização do gênero de texto roda de conversa através da SD.

4.3.3 Discussão sobre a produção inicial

A participação dos discentes foi marcada por risadas e interrupções, o que demonstra que o espaço de fala ainda não havia sido compreendido como um ambiente de acolhimento. Como ressalta Miranda (2005), esse tipo de comportamento pode refletir desafios mais amplos da dinâmica escolar, frequentemente interpretados como indisciplina, mas que revelam, na verdade, a dificuldade dos alunos em lidar com práticas dialógicas estruturadas.

Para sistematizar essa análise, foram definidas operações de linguagem que incidem tanto sobre o comportamento dos discentes quanto sobre a atuação da docente, contemplando dimensões verbais e não verbais da interação. No caso dos alunos, a investigação concentrou-se em aspectos como pertinência temática, gestão dos turnos de fala, empatia e respeito ao interlocutor, bem como na relação entre fala, gesto e postura. Já para a docente, observaram-se operações que dizem respeito à mediação pedagógica, tais como a capacidade de desconstruir o modelo pergunta-resposta, a manutenção da coerência temática e a postura empática diante das falas dos estudantes.

A escolha por esse recorte analítico ancora-se na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), que defendem a necessidade de trabalhar os gêneros orais em suas condições

concretas de produção. Assim, analisar as operações de linguagem permite evidenciar tanto os avanços quanto as limitações desse primeiro momento formativo.

Cabe destacar que, por se tratar de uma produção inicial, os resultados apontam para fragilidades significativas, como a dificuldade dos discentes em sustentar um diálogo e a prevalência de falas dispersas, marcadas por interrupções e risos descontextualizados. Do mesmo modo, observa-se que a docente, embora empenhada em organizar a interação e manter o foco no tema, não conseguiu desconstruir plenamente a lógica tradicional da oralidade escolar, centrada na figura do professor.

Na seção subsequente, serão analisadas as mesmas operações de linguagem na produção final.

4.4. ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL

Embora a metodologia da sequência didática preveja um momento de reescrita/refacção do texto da produção inicial, optamos por adaptar esse princípio ao contexto da oralidade. Como a atividade principal era a roda de conversa, consideramos que refazer a mesma discussão poderia gerar desinteresse nos alunos. Assim, mantivemos o tema central — o *bullying* —, mas propomos uma nova roda a partir de outro contexto motivador, a discussão não seria a partir do livro *Extraordinário*, mas a partir de uma videoanimação, favorecendo a reelaboração das aprendizagens possivelmente construídas na primeira produção oral. Essa estratégia preserva o caráter formativo da reescrita/refacção, entendida aqui como um processo de aprimoramento discursivo e argumentativo.

Acreditamos que isso contribuiu para o engajamento dos estudantes, revelando falas mais estruturadas e reflexivas, indicando que a progressão se deve à experiência prévia adquirida nas etapas anteriores da atividade.

O gênero multimodal contribuiu para aproximar os alunos da discussão, permitindo que relacionassem os conteúdos do livro *Extraordinário*, experiências pessoais e reflexões sobre convivência escolar. A seguir, as perguntas motivadoras utilizadas pela professora mediadora na roda de conversa:

Perguntas Motivadoras para Roda de Conversa

Tema: Vídeo - Bullying não! Ser diferente é legal | Canal da Charlotte - YouTube

1. O que aconteceu no vídeo? Vocês conseguem contar a história com suas próprias palavras?
2. Quem foram os personagens principais? Como eles se comportaram ao longo do vídeo?
3. Qual foi o momento mais marcante da história para vocês? Por quê?
4. Vocês acham que o vídeo teve um final justo? O que poderia ter sido diferente?
5. O vídeo conseguiu prender sua atenção? Te fez sentir alguma emoção forte?
6. Vocês acharam que o vídeo foi realista? A situação apresentada poderia acontecer na vida real?
7. Os recursos visuais (imagens, cores, cenários) ajudaram a contar a história? Por quê?
8. Vocês acham que o som, a música ou os efeitos especiais foram bem usados? O que melhorou ou atrapalhou sua experiência?
9. Se vocês fossem melhorar esse vídeo, o que mudariam nos aspectos visuais ou sonoros?
10. O que vocês aprenderam com o vídeo sobre bullying?

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A produção final evidencia evolução na coerência discursiva, no respeito aos turnos de fala e na capacidade de argumentação dos discentes. As interações tornam-se mais colaborativas, revelando maior maturidade dialógica.

Na subseção seguinte, a produção final será analisada com foco nos discentes.

4.4.1 Produção final – capacidades de linguagem discentes

Na produção final, ficou evidente que os alunos demonstraram maior controle dos turnos de fala, reduziram interrupções e construíram argumentos mais elaborados. As falas revelam síntese, reflexão e apropriação do repertório construído anteriormente.

O quadro a seguir, apresenta o desempenho dos discentes acerca da produção final:

Tabela 3 – Avaliação da Participação dos Discentes na Produção Final

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA – RODA DE CONVERSA			
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
1. A sala estava organizada em círculo, de modo que os participantes estivessem integrados/posicionados na roda. (modalidade espacial)	X		
2. As falas foram relacionadas ao tema proposto, proferidas com coesão e coerência. (modalidade verbal)	X		
3. Os participantes estabeleceram um diálogo entre si, desconstruindo o modelo pergunta-resposta focado apenas no docente.		X	
4. Houve respeito aos turnos de fala com pouca sobreposição de vozes.	X		
5. Os falantes demonstraram empatia e respeito com a fala dos outros participantes	X		
6. O olhar do falante estava direcionado a todos os participantes, gerando interação entre eles.	X		
7. A altura e o tom de voz estavam adequados ao gênero, demonstrando segurança ao falar.	X		
8. houve utilização de recursos expressivos, como risos e/ou suspiros, de maneira coerente com a situação comunicativa.	X		
9. Os gestos e a postura apresentados pelo falante relacionavam-se ao conteúdo da explanação.	X		

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

Primeira operação de linguagem - organização da sala em círculo

Esta operação foi considerada como adequada visto que a organização da sala em círculo favoreceu a visibilidade mútua entre os participantes e contribuiu para um clima de maior engajamento.

Fotografia 11 – Olhares direcionados e atentos



Alunos com os olhares direcionados ao colega e atentos a sua fala. Fonte: A autora (2025)

Na imagem, observa-se que, diferentemente da roda anterior, a disposição física do espaço foi reorganizada. Na primeira roda, o grupo ficou muito concentrado em um espaço reduzido, o que gerou desconforto, calor e certa desorganização no comportamento dos participantes. Considerando esse aspecto, a docente reorganizou o ambiente para a realização da nova roda, ampliando o círculo e garantindo maior mobilidade e visibilidade entre os alunos. A nova configuração espacial favoreceu a concentração e a escuta, permitindo que os estudantes, inclusive, inclinassem o corpo para acompanhar visualmente o colega que estava com a palavra, gesto que evidencia o esforço de atenção e respeito mútuo.

Segunda operação de linguagem - falas relacionadas ao tema

Esta operação foi considerada como adequada, pois as falas mantiveram-se relacionadas ao tema “*bullying*”, demonstrando maior coesão e coerência. Os alunos foram capazes de recontar a narrativa do vídeo com clareza, como no relato da Aluna1:

Excerto 17:

15	Aluna1	o professora >é que tipo assim né< e:la tava querendo
16		mostrar a escola. pro::s seguidores dela. aí ela foi no
17		pátio aí tinha um menino novato lá que tava sozinho. aí
18		ela foi tem- é:: conversou com ele e veio um menino que
19		se acha pra ba- pra bater no menino. bater não, ele
20		jogou uma bola na cara do nerd (2.0) aí ela foi brigou
21		aí do nada apareceu um cachorro que fala (2.0) e:: (.)
22		é. e é isso. ((risos))

Além disso, avançaram para momentos de reflexões, notando, assim, a capacidade de transitar do plano narrativo para o reflexivo, o que evidencia amadurecimento discursivo como em:

Excerto 18:

43	Aluna2	o momento da Charlotte () sem educação ()
44		nem todo mundo é igual a todo mundo=

Excerto 19:

101	Aluna2	o bullying acontece em todo o Brasil
-----	--------	--------------------------------------

Observa-se, portanto, que as falas dos alunos extrapolam o âmbito individual e local, característico das primeiras rodas, para alcançar uma dimensão mais ampla de reflexão social. Ao relacionarem o episódio do vídeo a situações recorrentes em diferentes contextos, como no enunciado “o bullying acontece em todo o Brasil”, os estudantes demonstram uma compreensão mais complexa do fenômeno, reconhecendo-o como problema coletivo e estrutural, e não apenas como um conflito pontual entre colegas. Esse movimento discursivo revela uma ampliação de repertórios interpretativos e o fortalecimento da consciência crítica em torno das relações interpessoais e sociais mediadas pela linguagem.

Terceira operação de linguagem - construção do diálogo

Esta operação foi considerada como desenvolvida em parte. Nesta roda, observa-se um avanço na desconstrução do modelo pergunta-resposta. Os discentes interagiram entre si, complementando falas, exemplificado nos excertos abaixo:

Excerto 20:

171	Aluno9	eu aprendi que:: tipo: não devemos esconder o sof-
172		sofrimento do bullying porque pode causar: grandes-
		(1.0)
173	Aluno 15	depressã:o
174	Aluno9	é depressão

Todavia, em certos momentos, percebeu-se que os estudantes ainda dependiam da mediação docente para dar prosseguimento ao diálogo, como no excerto abaixo:

Excerto 21:

60	Profa	muito bem. vocês acham que o vídeo teve um final justo?
61	Turma	si::m
62	Profa	poderia ter tido alguma coisa diferen:te?
63	Turma	°não°
64	Profa	não? uma punição:~ não né?
65	Turma	não
66 67 68	Profa	foi mais fácil ela ensinar pra e:le do que punir. é mais fácil quando você ensina do que você pune. não é? vocês acham?
69	Turma	acho que sim
70	Profa	o vídeo conseguiu prender a atenção?
71	Turma	si:m

Percebe-se, portanto, que, embora alguns estudantes tenham demonstrado capacidade de construir reflexões próprias e de estabelecer trocas entre si, a maior parte das interações ainda se sustentou na dinâmica de perguntas e respostas dirigidas à professora. As falas curtas, predominantemente marcadas por respostas monossilábicas (“sim”, “não”), revelam que o grupo ainda não se apropriou completamente do espaço discursivo como um lugar de interlocução autônoma. Assim, nota-se que o movimento de desconstrução do modelo tradicional de interação avança, mas ainda depende fortemente da mediação docente para se efetivar, o que evidencia um processo de ampliação da competência interacional dos discentes.

Quarta operação de linguagem - respeito aos turnos de fala

A operação de linguagem foi considerada como adequada, evidenciada pelo maior respeito aos turnos de fala, com sobreposições pontuais, porém não desorganizadas. Observou-se que, embora a docente tivesse um papel mediador — ao intervir para solicitar ou conceder a vez de falar a determinados estudantes —, os alunos também demonstraram internalizar a regra da escuta atenta, aguardando o momento adequado para se manifestar. Mesmo diante de interrupções momentâneas, os discentes retomam o turno de fala de maneira ordenada, como observado na imagem abaixo:

Fotografia 12 – Aluno com dedo levantado



Aluno como o dedo levantado, aguardando seu turno de fala. Fonte: A autora (2025)

Além disso, observou-se que alguns turnos de fala foram iniciados de forma espontânea, sem a necessidade de intervenção docente ou do gesto de levantar a mão para solicitar a palavra. Essa iniciativa evidencia maior naturalidade nas interações e indica que os estudantes passaram a compreender o espaço da roda como um ambiente de diálogo genuíno, no qual a fala pode emergir de modo mais autônomo e colaborativo. Tal postura sugere um avanço significativo na construção da competência comunicativa dos discentes, que se mostraram capazes de equilibrar o respeito às normas de organização conversacional com a liberdade de expressão individual.

Quinta operação de linguagem - empatia e respeito com a fala do outro

Esta operação foi considerada como adequada. A empatia e o respeito estiveram mais presentes, especialmente quando os alunos refletiram sobre o impacto do *bullying*, sinalizando não apenas compreensão do vídeo, mas elaboração ética da mensagem e evidenciando sensibilidade e reconhecimento da experiência alheia. Isso pode ser observado nos trechos a seguir:

Excerto 22:

156	Aluna 1	que o bullying não é legal e machuca °as pessoas°
157	Profa	machu:ca: quem mais? pode contribuir?
158	Aluna 2	que cada um tem um jeito de ser, professora
159 160	Aluno 17	eu- eu aprendi que não pode julgar um livro pela capa, o menino era gordinho e ele fez uma coisa que nenhum outro faz

Excerto 23:

252	Aluno 17	nisso aí quando nós ganhava- >nós nunca perdeu< quando nós
253		ganhava, nós zoava, aí quando >as meninas ganhava das outras
254		meninas da nossa <u>sala</u> <, elas queria bater nos meninos grandes aí
255		eu ia lá zoava aí elas começa a chorar.
256	Aluna 1	((acendendo em negativo))
257	Aluna 14	((acendendo em negativo))
258	Profa	mas aí você continua fazendo bullying com: o: Samuel?
259	Aluno 17	não
260	Aluno12	continua, continua
261	Profa	mas <u>agora</u> ele não vai fazer mais não.
262	Aluno 17	o professora, a professora de geografia que coloca apelido nele
263		e eu- eu que faço bullying?
264	Profa	não, mas <u>aí</u> : você fez um negócio tão <u>bonito</u> falando aí que não
265		pode julgar um livro pela <u>ca:pa</u> , falou que <u>aprendeu</u>
266	Aluno 17	a professora mas um livro desse não tem nem capa
267	Turma	((risos))
268	Profa	agora ele aprendeu. (1.0) né? (3.0) não é, Davi?
269	Aluno 17	((acena em positivo com a cabeça))

Nota-se, portanto, que a roda de conversa constituiu um espaço significativo para a construção da empatia e do respeito à fala do outro. As falas revelam não apenas a compreensão do enredo do vídeo, mas uma elaboração ética das mensagens veiculadas, marcada pela sensibilização diante do sofrimento alheio e pela capacidade de se colocar no lugar do outro.

No excerto 7, em especial, observa-se um movimento de autorreflexão, quando o aluno 17 revisita suas próprias práticas e é interpelado pelos colegas e pela professora em um processo de negociação de sentidos e valores. Esse momento evidencia a força formativa do gênero roda de conversa, que possibilita aos estudantes ressignificar experiências e discursos, transformando o espaço escolar em um lugar de diálogo, escuta e construção conjunta de aprendizagens éticas e sociais.

Sexta operação de linguagem - distribuição do olhar entre os participantes da roda

Esta operação foi considerada como adequada. O olhar circulou de forma mais equilibrada entre os participantes, favorecendo a inclusão. Quando os colegas levantavam a mão ou eram chamados nominalmente pela docente, os alunos voltavam sua atenção para eles, demonstrando respeito ao turno e interesse pela fala do colega, não apenas na da professora. O olhar, como componente multissemiótico, funcionou como marcador de pertencimento, reforçando a roda enquanto espaço de diálogo.

Fotografia 13 – Olhares direcionado à colega



Alunos com os olhares direcionados à colega e atentos a sua fala. Fonte: A autora (2025)

Fotografia 14 – Aluno indica intenção de falar



Aluno indicando seu interesse em participar da fala, levantando o dedo para solicitar a vez de se expressar. Fonte: A autora (2025)

Essa dinâmica pode ser observada na imagem 10, apresentada na primeira operação de linguagem, em que um dos alunos inclina o corpo para acompanhar visualmente o colega que estava com a palavra. Tal gesto reforça o papel do olhar como recurso multissemiótico de construção de sentido e de manutenção da atenção conjunta. Ao distribuir o olhar entre os participantes, os estudantes demonstraram engajamento e reconhecimento mútuo,

consolidando a roda de conversa como um espaço de pertencimento, escuta e interação efetiva.

Sétima operação de linguagem - modulação da altura e do tom de voz demonstrando segurança

Esta operação foi considerada como adequada. O tom e a altura da voz mostraram-se mais adequados ao gênero, com os alunos falando em volume suficiente para serem ouvidos, sem excessos de interrupções gritadas ou de falas inaudíveis, comuns na roda inicial. A comparação entre as duas rodas evidencia uma diferença expressiva na ocorrência de trechos inaudíveis. Enquanto na primeira roda foram identificadas quinze ocorrências, na segunda esse número reduziu-se para apenas três, conforme apresentado no Quadro 16.

Quadro 16 – Trechos Inaudíveis

PRIMEIRA RODA DE CONVERSA	SEGUNDA RODA DE CONVERSA
Linhas: 19, 24, 38, 44, 60, 113, 135, 145, 152, 176, 222, 234, 241, 251 e 271	Linhas: 188, 204 e 226

Fonte: A autora (2025)

Essa diminuição significativa indica avanço na modulação da voz, na projeção e na autoconfiança dos estudantes ao se expressarem em público. O controle mais adequado do volume e do tom demonstra não apenas o amadurecimento da performance oral, mas também o fortalecimento da segurança subjetiva dos discentes, que passaram a reconhecer-se como participantes legítimos do espaço de fala e de escuta coletiva proporcionado pela roda de conversa.

Oitava operação de linguagem - risos e interrupções durante a roda

Esta operação foi considerada como adequada, pois, embora ainda tenha havido risos em determinados momentos, eles não assumiram caráter de deboche, mas funcionaram como recurso de descontração e envolvimento coletivo. Durante a discussão sobre o vídeo, o grupo retomou situações de convivência da própria turma, relacionando-as ao tema do *bullying*, como exemplificado no excerto abaixo. Nesse momento, a professora interpelou o aluno 17,

um dos alunos que havia participado de episódios de conflito com colegas, questionando-o sobre sua postura diante do aluno 16, frequentemente alvo de brincadeiras e apelidos. A partir dessa provocação, instaurou-se um breve diálogo entre a docente, o próprio aluno 17 e os colegas, que o confrontaram de maneira espontânea.

Excerto 24:

264	Profa	não, mas <u>aí</u> : você fez um negócio tão bonito falando aí que não
265		pode julgar um livro pela ca:pa, falou que aprendeu
266	Aluno 17	a professora mas um livro desse não tem nem capa
267	Turma	((risos))
268	Profa	agora ele aprendeu. (1.0) né? (3.0) não é, Davi?
269	Aluno 17	((acena em positivo com a cabeça))

Essa contextualização deixa claro que o diálogo emergiu de uma tentativa da professora de ressignificar comportamentos observados na convivência escolar, favorecendo um momento de autorreflexão mediado pelo grupo. Diferentemente da roda inicial, onde risos e gestos deslegitimavam falas, aqui a manifestação não verbal contribuiu para o entrosamento, sem comprometer a seriedade do tema.

Nona operação de linguagem - utilização consciente de gestos e expressões

Esta operação foi considerada como desenvolvida. Gestos e posturas corporais estiveram presentes como reforço comunicativo, e não como forma de desorganizar a atividade. Acenos de cabeça para confirmar (linhas 89, 176) ou negar contribuíram para a interação e funcionaram como marcadores de concordância ou discordância, como nas passagens abaixo:

Excerto 25:

89	Aluno 16	((responde acenando em positivo com a cabeça))
----	----------	--

Excerto 26:

176	Aluno9	((acena com a cabeça em positivo))
-----	--------	------------------------------------

Excerto 27:

256	Aluna 1	((acenando em negativo))
257	Aluno 14	((acenando em negativo))

Assim, a multimodalidade foi mobilizada de maneira mais produtiva, compondo a expressividade das falas e enriquecendo a significação do diálogo.

A análise evidencia que a roda de conversa, enquanto gênero oral, constituiu-se como uma prática pedagógica potente, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos. O progresso observado — da dispersão inicial para uma participação mais colaborativa — demonstra que o trabalho com gêneros pode impactar diretamente a formação crítica e cidadã dos discentes.

4.4.2 Produção final– capacidades de linguagem docente

Na segunda roda, a atuação docente assumiu caráter mais mediador e dialógico. A professora passou a formular perguntas mais abertas, acolheu as falas e estimulou a construção de sentidos compartilhados, o que contribuiu para que os discentes se tornassem protagonistas da interação.

A professora buscou atuar como mediadora, criando condições para que os alunos desenvolvessem autonomia discursiva e ampliassem seu repertório linguístico. Além disso, quando surgiam conflitos, a docente lidou com eles de forma construtiva, evitando punições imediatas e promovendo a escuta e a responsabilização coletiva.

Abaixo apresentamos uma visão geral da docente frente à roda de conversa:

Tabela 6 – Avaliação da Participação da Docente na Produção Final

(continua)

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA – RODA DE CONVERSA			
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	SIM	EM PARTE	NÃO
1. As falas foram relacionadas ao tema proposto, proferidas com coesão e coerência. (modalidade verbal)	X		
2. A docente desconstruiu o modelo pergunta-resposta.		X	
3. Houve respeito aos turnos de fala com pouca sobreposição de vozes.	X		

Tabela 6 – Avaliação da Participação da Docente na Produção Final

(conclusão)

4. A docente demonstrou empatia e respeito com a fala dos outros participantes	X		
5. O olhar da docente estava direcionado a todos os participantes, gerando interação entre eles.	X		
6. A altura e o tom de voz da docente estavam adequados ao gênero, demonstrando segurança ao falar.	X		
7. Houve utilização de recursos expressivos, como risos e/ou suspiros, de maneira coerente com a situação comunicativa.	X		
8. Os gestos e a postura apresentados pela docente relacionavam-se ao conteúdo da explanação.	X		

Fonte: Elaborada pelas autoras (2025)

Embora algumas dessas operações já tenham sido avaliadas como adequadas na primeira produção, optamos por avaliá-las novamente nesta roda, uma vez que o desempenho linguístico dos estudantes é influenciado por múltiplos fatores — emocionais, sociais, interacionais e temáticos — que variam de acordo com o contexto e a dinâmica específica de cada atividade. Essa abordagem permite compreender que cada interação é singular e que o desenvolvimento das competências comunicativas não se dá de maneira uniforme, exigindo análise cuidadosa de cada situação para identificar avanços, desafios e nuances na participação discente.

Primeira operação de linguagem - falas relacionadas ao tema

Esta operação foi considerada como adequada, visto que as falas da docente se mantiveram relacionadas ao tema proposto e apresentaram coesão e coerência, conduzindo a discussão de maneira clara e progressiva, como bem observado no excerto abaixo:

Excerto 28:

51	Aluno 15	naquela hora que:: aquele menino () bicicleta ()
52	Profa	a ele fez um gol de bicicleta né? na hora, é verdade. e
53		aí ela fala que até- acho que ela perdeu que ela fala?
54		que ela perdeu o momento dela era o momento que ela
55		tava fazendo um <u>discurso</u> , ele ofuscou o brilho dela.
56		(1.0) ((professora aponta pra aluna que estava com o dedo levantado))
57	Aluna 1	é foi na hora que ela tirou os óculos <u>dela</u> e deu pro::
58		menino lá. que ele começou a ver tudo mais colorido,
59		tudo mais legal.

Assim, observa-se que a condução da docente contribuiu para a manutenção do foco temático. Ao retomar, reformular e ampliar as falas dos discentes, a professora não apenas reforça a compreensão do conteúdo, mas também estimula a interpretação crítica e a reflexão sobre o tema, fortalecendo seu papel mediador.

Segunda operação de linguagem - mediação do diálogo, rompendo com o modelo centrado na docente no estilo “pergunta-resposta”

Esta operação foi considerada como desenvolvida em parte. Observa-se que, nesta segunda roda, a docente avançou na desconstrução do modelo tradicional de pergunta-resposta, criando condições para que os discentes dialogassem entre si, complementando e contrapondo falas, o que legitima seu papel como coautores da conversa. Tal avanço é resultado da articulação entre a mediação docente e o roteiro de perguntas previamente elaborado, que passou a funcionar como guia flexível, e não como sequência obrigatória, permitindo que a professora valorizasse contribuições espontâneas dos alunos. Por exemplo, em determinado momento, um estudante trouxe uma reflexão fora da lista de perguntas, que foi acolhida e aprofundada pela docente, favorecendo o diálogo entre pares em vez de retomar imediatamente a pergunta seguinte do roteiro:

Excerto 29:

48	Profa	quem queria falar? Maria Luisa?
49	Aluna 14	não. mas eu ia falar a mesma coisa
50	Profa	foi o mesmo momento? fala Heitor
51	Aluno 15	naquela hora que:: aquele menino () bicicleta ()
52	Profa	a ele fez um gol de bicicleta né? na hora, é verdade. e
53		aí ela fala que até- acho que ela perdeu que ela fala?
54		que ela perdeu o momento dela era o momento que ela
55		tava fazendo um <u>discurso</u> , ele ofuscou o brilho dela.
56		(1.0) ((professora aponta pra aluna que estava com o dedo levantado))
57	Aluna 1	é foi na hora que ela tirou os óculos <u>dela</u> e deu pro::
58		menino lá. que ele começou a ver tudo mais colorido,
59		tudo mais legal.

Ainda que o avanço seja evidente, em alguns momentos a interação manteve traços do modelo tradicional. O hábito escolar de respostas dirigidas à professora, aliado à preocupação da docente em seguir parcialmente o roteiro de mediação, contribuiu para que algumas falas permanecessem curtas e dependentes de perguntas específicas.

Terceira operação de linguagem - respeito aos turnos de fala

Esta operação foi considerada como adequada, pois, de fato, houve maior equilíbrio na gestão dos turnos de fala, com menor necessidade de intervenções corretivas. Por meio de intervenções estratégicas, a docente retomou a palavra de alunos em espera, garantindo a visibilidade de múltiplas vozes e fomentando a participação de todos na atividade. O respeito aos turnos evidencia não apenas controle docente, mas também a internalização, pelos alunos, de regras próprias da roda. Como corroboram Melo e Cruz (2014): “não existe, portanto, uma fala ou opinião mais importante que outra, do mesmo modo como não existe ‘a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica’ (Melo; Cruz, 2014, p. 33)

Observado, por exemplo, em:

Excerto 30:

52	Profa	a ele fez um gol de bicicleta né? na hora, é verdade. e
53		aí ela fala que até- acho que ela perdeu que ela fala?
54		que ela perdeu o momento dela era o momento que ela
55		tava fazendo um <u>discurso</u> , ele ofuscou o brilho dela. (1.0) ((professora aponta pra aluna que estava com o dedo levantado))
56	Aluna1	é foi na hora que ela tirou os óculos <u>de</u> la e deu pro::
57		menino lá. que ele começou a ver tudo mais colorido, tudo mais legal.

Excerto 31:

43	Aluna2	o momento da Charlote () sem educação () nem todo mundo é igual a todo mundo=
44	Profa	nem todo mundo é igual.
45	Aluna2	=é mas todo mundo tem um <u>significado</u> e todo mundo tem o seu jeitinho.

Vale destacar que o respeito aos turnos de fala observado nesta roda não se limita à intervenção da docente para organizar quem fala, mas também se manifesta na postura da professora em não sobrepor sua voz às dos alunos. Ao evitar interromper, completar ou monopolizar os enunciados, a docente valida a participação de cada estudante, garantindo que todos tenham o mesmo direito de se expressar. Essa prática reduz a assimetria tradicionalmente presente em salas de aula de formatos mais centrados no professor. A observação dos excertos indica que a docente conseguiu sustentar essa postura, permitindo que os estudantes ocupassem o espaço de fala de forma autônoma, fortalecendo o caráter colaborativo da atividade.

Quarta operação de linguagem - empatia e respeito com as falas discentes

Esta operação foi considerada como adequada visto que a docente evidenciou empatia e respeito em suas intervenções, validando as experiências compartilhadas. Ao responder ao Aluno 9, por exemplo, sobre o sofrimento com bullying, orienta os discentes para estratégias de enfrentamento, transformando a roda em espaço formativo.

Excerto 32:

175	Profa	quem- você diz quem tá sofrendo não pode esconder né?
176	Aluno9	((acena com a cabeça em positivo))
177 178	Profa	tem que:: (.) pedir aju::da, tem que reclamar, tem que correr atrás. >na escola por exemplo< se acontece aí vai procurar quem? (1.0)

No trecho abaixo, a docente valida explicitamente a fala do aluno 17 ao reformular e reforçar suas ideias, incentivando o aprofundamento da reflexão e o compartilhamento de experiências.

Excerto 33:

143 144	Aluno 17	é:: eu ia falar que tinha que melhorar a::- tipo assim ao invés de ter - ham? (1.0) ((risos))=
145	Profa	pode falar↑
146 147 148	Aluno 17	=ao invés de ter a menina pa- tipo assim (2.0) meio que egoísta assim com a outra, eu acho que era pra ser mais <u>unido</u> .
149	Profa	era pra ser mais uni:: né?
150	Aluno 17	°é°
151 152 153 154	Profa	eu também acho (2.0)e eu quero saber o que que vocês aprenderam com <u>esse</u> vídeo, sobre o bullying. não só com vídeo né mas com a <u>leitu:ra</u> , com <u>fil:me</u> com as nossas rodas de <u>conver:sa</u> . o que deu pra tirar disso aqui? porque tem que ter tirado alguma lição.

Ao acolher as contribuições dos alunos, dessa forma, a professora transforma a roda em um espaço formativo, em que a empatia e o respeito são praticados de maneira concreta, fortalecendo a participação ativa e o engajamento coletivo.

Quinta operação de linguagem - olhar direcionado a todos os participantes

Esta operação foi considerada como adequada. O olhar da docente foi constantemente mobilizado para envolver a turma, direcionando-se aos alunos que pediam a palavra e

chamando-os nominalmente. Esse recurso multissemiótico ampliou a sensação de pertencimento, garantindo que os discentes se percebessem parte efetiva do processo comunicativo, observado, por exemplo, nas imagens a seguir:

Fotografia 15 – Professora observando atentamente



Professora observando atentamente enquanto o aluno ocupa seu turno de fala durante a roda de conversa. Fonte: A autora (2025)

Fotografia 16 – Professora com a mão no queixo



Professora atenta à participação do aluno, com a mão apoiada sob o queixo, aguardando pacientemente o término de seu turno de fala. Fonte: A autora (2025)

Dessa forma, a mobilização consciente do olhar pela docente revela-se um recurso estratégico para promover a atenção compartilhada e o envolvimento de todos os participantes. Ao direcionar seu olhar tanto para os alunos que solicitam a palavra, quanto para os demais, a professora fortalece o senso de pertencimento na roda de conversa, consolidando o caráter inclusivo da interação.

Sexta operação de linguagem - modulação da altura e do tom de voz demonstrando segurança

Esta operação foi considerada como adequada. A altura e o tom de voz da professora mantiveram-se adequados, projetando segurança e clareza. Mesmo nos momentos de descontração, a entonação variada serviu para prender a atenção dos alunos, sem perda do controle da atividade. A performance vocal da docente evidencia consciência sobre a oralidade como prática planejada, mesmo em um gênero de aparência espontânea.

Sétima operação de linguagem - risos e suspiros desnecessários

Esta operação foi considerada como adequada de modo que as intervenções da professora apresentaram recursos paralinguísticos de envolvimento, como risadas e variações expressivas de entonação, sempre empregados de modo estratégico. Um exemplo disso ocorre durante a discussão sobre uma personagem do vídeo:

Excerto 34:

141	Aluno 15	ela é enjoada
142	Profa	loira e enjoada ((risos))e você, Davi? o que você ia falar?

Nesse trecho, o riso da docente acompanha a reformulação da fala do aluno, promovendo leveza e interação afetiva sem desqualificar a observação feita, demonstrando que os recursos paralinguísticos podem ser usados para manter o clima descontraído e, ao mesmo tempo, favorecer a participação e a atenção do grupo. Tais manifestações não expressaram irritação ou falta de foco, mas sim uma estratégia de aproximação afetiva, fortalecendo o vínculo pedagógico.

Oitava operação de linguagem - utilização consciente de gestos e expressões

Esta operação foi considerada como adequada, pois os gestos e a postura corporal da docente integraram-se à condução da roda, sendo utilizados para distribuir a palavra e enfatizar pontos da discussão. O gesto de apontar para alunos que solicitavam a fala é um

exemplo da utilização da linguagem não verbal como reguladora da interação. Nesse sentido, a docente mobilizou de forma consciente a multimodalidade, favorecendo a clareza e a organização da atividade, como bem observado, por exemplo, em:

Excerto 35:

52	Profª	a ele fez um gol de bicicleta né? na hora, é verdade. e
53		aí ela fala que até- acho que ela perdeu que ela fala?
54		que ela perdeu o momento dela era o momento que ela
55		tava fazendo um discurso, ele ofuscou o brilho dela.
56		(1.0) ((professora aponta pra aluna que estava com o dedo levantado))
57	Aluna1	é foi na hora que ela tirou os óculos dela e deu pro::
58		menino lá. que ele começou a ver tudo mais colorido,
59		tudo mais legal.

Dessa forma, a mobilização intencional de gestos e expressões corporais pela docente evidencia a relevância da linguagem não verbal como componente regulador da interação. Ao apontar para alunos que desejavam se manifestar e ao alinhar sua postura às demandas da conversa, a professora promoveu maior visibilidade e organização dos turnos de fala, reforçando o engajamento coletivo. Essa integração consciente da multimodalidade contribui para a construção de um ambiente de diálogo mais inclusivo, no qual a comunicação verbal e a não verbal se articulam para potencializar a aprendizagem e a participação efetiva dos estudantes.

4.4.3 Discussão sobre avaliação final

Analisamos que a professora modificou sua condução, priorizando a escuta ativa e a mediação estratégica, o que favoreceu para um ambiente mais colaborativo e possibilitou o avanço nas competências comunicativas dos discentes.

Além disso, o papel da docente como mediadora foi decisivo para o desenvolvimento das competências comunicativas, socioemocionais e argumentativas dos alunos e para a consolidação de um espaço, no qual a escuta e a troca de experiências se tornaram centrais. A articulação entre teoria, prática e mediação pedagógica permitiu que os alunos vivenciassem a roda de conversa não apenas como uma técnica de comunicação, mas como um dispositivo formativo que ressignificou as interações em sala de aula e ampliou as possibilidades de aprendizagem.

A comparação entre as duas rodas de conversa revela indícios de progressos significativos na apropriação do gênero pelos discentes e na atuação docente. Enquanto, na primeira roda, as interações eram marcadas por interrupções, risos e fragmentação discursiva, na segunda, observam-se falas mais organizadas, reflexivas e colaborativas. Em consonância com o que defendem Moura e Lima (2014) sobre a roda de conversa, ela

é, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (Moura, Lima, 2014, p. 99)

Apresentamos, a seguir, dois quadros comparativos das duas produções, com o objetivo de evidenciar os indícios de progressão na capacidade de linguagem multissemiótica dos discentes e da docente, considerando o percurso da primeira até a produção final.

Quadro 18 – Quadro comparativo entre Produção Inicial e Produção Final analisando os discentes

(continua)

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA						
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO INICIAL			PRODUÇÃO FINAL		
	SIM	EM PARTE	NÃO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. A sala estava organizada em círculo, de modo que os participantes estivessem integrados/posicionados na roda. (modalidade espacial)		X		X		
2. As falas foram relacionadas ao tema proposto, proferidas com coesão e coerência. (modalidade verbal)		X		X		
3. Os participantes estabeleceram um diálogo entre si, desconstruindo o modelo pergunta-resposta focado apenas no docente.			X		X	
4. Houve respeito aos turnos de fala com pouca sobreposição de vozes.			X	X		
5. Os falantes demonstraram empatia e respeito com a fala dos outros participantes		X		X		

Quadro 18 – Quadro comparativo entre Produção Inicial e Produção Final analisando os discentes

(continua)

6. O olhar do falante estava direcionado a todos os participantes, gerando interação entre eles.			X	X		
7. A altura e o tom de voz estavam adequados ao gênero, demonstrando segurança ao falar.		X		X		
8. Houve utilização de recursos expressivos, como risos e/ou suspiros, de maneira coerente com a situação comunicativa.		X		X		
9. Os gestos e a postura apresentados pelo falante relacionavam-se ao conteúdo da explanação.		X		X		

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No Quadro 19, podem ser observados sinais de progressão da docente no que se refere à capacidade de linguagem multissemiótica, considerando, também, as duas produções.

Quadro 19 – Quadro comparativo entre Produção Inicial e Produção Final analisando a docente

(continua)

CAPACIDADE MULTISSEMIÓTICA						
OPERAÇÕES DE LINGUAGEM	PRODUÇÃO INICIAL			PRODUÇÃO FINAL		
	SIM	EM PARTE	NÃO	SIM	EM PARTE	NÃO
1. As falas foram relacionadas ao tema proposto, proferidas com coesão e coerência. (modalidade verbal)		X		X		
2. A docente desconstruiu o modelo pergunta-resposta.			X		X	
3. Houve respeito aos turnos de fala com pouca sobreposição de vozes.	X			X		

Quadro 19 – Quadro comparativo entre Produção Inicial e Produção Final analisando a docente

(continua)

4. A docente demonstrou empatia e respeito com a fala dos outros participantes	X			X		
5. O olhar da docente estava direcionado a todos os participantes, gerando interação entre eles.	X			X		
6. A altura e o tom de voz da docente estavam adequados ao gênero, demonstrando segurança ao falar.	X			X		
7. Houve utilização de recursos expressivos, como risos e/ou suspiros, de maneira coerente com a situação comunicativa.	X			X		
8. Os gestos e a postura apresentados pela docente relacionavam-se ao conteúdo da explicação.		X		X		

Fonte: elaborado pela autora (2025)

No que se refere aos discentes, observa-se a transição de uma participação fragmentada, marcada por dispersões, interrupções e risos descontextualizados, para uma postura mais coesa e colaborativa, em que as falas se mantiveram relacionadas ao tema, com maior respeito aos turnos de fala, mobilização de gestos e olhares como recursos de apoio e demonstrações de empatia diante de situações de bullying.

Convém destacar, também, que, na primeira roda, tanto a docente quanto os alunos permaneceram muito presos às questões previamente formuladas, o que limitou a abertura para a exploração de outros contextos. Assim, a dinâmica esteve mais voltada ao cumprimento da lista de perguntas do que à promoção de uma discussão mais ampla e espontânea, aspecto que ajuda a explicar a centralidade do modelo pergunta-resposta observada nesse momento.

Do mesmo modo, a atuação da docente também se aprimorou: se inicialmente sua mediação ainda reproduzia a centralidade do modelo pergunta-resposta, na segunda roda, ela conseguiu promover maior protagonismo discente, utilizando gestos, olhares e entonações como estratégias de inclusão e validando as experiências dos alunos de forma empática. Nesse

sentido, pode-se afirmar que, na roda final, houve indícios de avanços de aprendizagens linguísticas e socioemocionais, o que revela a potência do gênero enquanto instrumento formativo.

No próximo capítulo, serão apresentadas e discutidas as considerações finais da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. (Freire, 1996, p. 44)

A epígrafe de Freire (1996) expressa o sentido que orientou esta dissertação. O percurso investigativo foi atravessado por inquietações que se converteram em movimento de busca, redimensionando tanto a prática pedagógica em sala de aula, como também a compreensão da oralidade como objeto de ensino. Mais do que responder a uma lacuna, o estudo reafirma que a curiosidade e a disposição para aprender junto aos alunos são forças constitutivas do fazer docente.

A análise realizada ao longo da pesquisa evidenciou que o ensino da oralidade, ainda que respaldado por discussões teóricas consistentes (Dolz; Schneuwly, 2004; Marcuschi, 2010; Cristóvão, 2013; Magalhães, 2021), permanece em segundo plano — por vezes invisível — no cotidiano escolar (Galvão; Azevedo, 2015; Bueno, 2009; Magalhães; Carvalho, 2018; Magalhães; Lacerda, 2019; Marcuschi, 2010; Ferreira, 2024; Pereira, 2024; Rubio, 2024; Santos, 2025; Leão, 2025). Em geral, os professores priorizam os temas das atividades em detrimento das características estruturais e funcionais dos gêneros orais, o que reforça, ainda em 2025, o diagnóstico de Miranda (2005): a oralidade não se apresenta como um objeto consciente de ensino e aprendizagem nos programas reais de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, a escolha da roda de conversa como gênero a ser modelizado nasceu de uma inquietação prática vivenciada no cotidiano docente. Ao planejar atividades de oralidade, percebia-se a dificuldade em propor experiências que favorecessem o desenvolvimento do oral autônomo, especialmente em uma turma de 6º ano, que trazia poucas vivências no eixo da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Tal cenário evidenciava a necessidade de promover o aprimoramento de capacidades multissemióticas, sobretudo aquelas relacionadas aos gêneros orais públicos, cuja produção requer maior monitoramento e planejamento por parte do falante.

Nesse momento, a constatação de que o gênero macro aula (Silva Júnior, 2017) vinha se configurando, em muitos momentos, como uma simples “aula de falação” (Miranda, 2005) intensificou o desejo de investigar alternativas pedagógicas que transformassem o espaço de fala em um espaço de reflexão sobre o próprio dizer. Assim, surgiu a proposta de desenvolver uma experiência planejada e estruturada, em que os alunos pudessem discutir e vivenciar

estratégias de interação oral, tendo a roda de conversa não apenas como espaço de ampliação da capacidade de linguagem, mas também como espaço de encontro, escuta e reflexão.

O estudo partiu do entendimento de que, embora esse gênero já fosse empregado como prática pedagógica em sala de aula das mais diversas disciplinas (Moura; Lima, 2015), carecia de uma proposta didática mais clara e sistemática, capaz de tornar visíveis suas dimensões ensináveis. De acordo com o sugerido pela perspectiva de ensino proposta pelo ISD, a primeira etapa para a construção de um objeto didático é o reconhecimento, por parte do docente, do gênero-alvo, compreendendo e analisando suas características constitutivas e sua potencialidade para didatização. Assim, buscamos pesquisas sobre gêneros orais, em especial, sobre a roda de conversa. Encontramos uma breve citação em Pereira (2024), mas apenas para contrastar este gênero com o diálogo argumentativo. Além disso, identificamos uma proposta de MDG em Manzoni, Afonso e Rodrigues (2021); no entanto, ela contempla apenas as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Esta dissertação, portanto, amplia contribuições anteriores (Manzoni; Afonso; Rodrigues, 2021) ao considerar, além das capacidades citadas, a de significação e a multissemiótica, fundamentais para compreender o papel da entonação, dos gestos, dos silêncios, das expressões faciais e de outros recursos paralinguísticos e cinésicos na constituição do texto oral.

Por isso, elencamos como objetivo desta pesquisa construir um MDG da roda de conversa, com base no levantamento de suas dimensões ensináveis, de modo a identificar os padrões linguísticos desse gênero em situações reais de uso e, posteriormente, propor habilidades linguísticas necessárias à sua construção em progressão, para subsidiar a composição do caderno pedagógico que acompanha esta dissertação.

Para tanto, além das pesquisas teóricas encontradas, analisamos três vídeos — *Roda de Conversa: A Importância dos Jogos e Brincadeiras* (@magistraseimg), *Roda de Conversa tema Quiabo 2025 – Parte I* (@Cultura.Turismo.SãoJoão) e *Discussão sobre o livro: Espaço e Lugar – A perspectiva da experiência* (@yasminferreira1899) —, todos publicados no YouTube. Os critérios de escolha consideraram: (i) a presença da expressão *roda de conversa* no título ou na descrição; (ii) a realização presencial da atividade, excluindo produções em formato remoto; e (iii) a aderência às características do gênero identificadas nas pesquisas teóricas mobilizadas neste estudo.

Os dados nos permitiram definir a roda de conversa como um gênero oral de caráter formativo e colaborativo, voltado à troca de saberes, experiências e pontos de vista sobre um tema comum, mediado por um participante que organiza os turnos e estimula o diálogo entre os interlocutores. Suas principais características são a presença de um mediador, a discussão

conjunta de um tema de interesse comum, a interação entre os participantes com alternância equilibrada de turnos e o uso de recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos que favorecem a coesão e a construção conjunta de sentidos.

As produções iniciais e finais dos alunos foram analisadas e comparadas, permitindo planejar e aplicar uma SD com o gênero roda de conversa voltada aos estudantes do 6º ano. Esse trabalho teve, pois, como objetivos pedagógicos investigar indícios de ampliação da capacidade de linguagem multissemiótica dos participantes e compreender em que medida o trabalho sistematizado com gêneros orais pode favorecer práticas de oralidade mais autônomas, respeitosas e colaborativas.

As análises das rodas de conversa realizadas em sala revelaram progressos significativos nas capacidades de linguagem dos estudantes. O contraste entre a primeira e a última produção mostrou mudanças no conteúdo, bem como na forma de escuta atenta, na organização dos turnos de fala, na construção coletiva de sentidos e na postura diante de temas sensíveis, como o *bullying*. Essa evolução sinaliza que o trabalho intencional com gêneros orais favorece o desenvolvimento de competências argumentativas, comunicativas e socioemocionais — aspectos essenciais para a formação de sujeitos críticos e participativos.

A organização progressiva da sequência didática possibilitou, também, que os alunos passassem a lidar com diferentes dimensões da oralidade, apropriando-se, ainda que de modo inicial, de recursos característicos do gênero roda de conversa. Essa constatação reforça a hipótese de que práticas pedagógicas sistematizadas e socialmente situadas ampliam as capacidades de linguagem (Dolz; Schneuwly, 2004). Ao longo do percurso, foram identificados elementos ensináveis do gênero roda de conversa, incluindo aspectos linguísticos, paralinguísticos e extralinguísticos, o que contribui para a definição de referenciais mais claros para o ensino.

Do ponto de vista docente, a pesquisa evidenciou que o trabalho com a oralidade demanda deslocamentos na postura pedagógica, levando o professor a repensar estratégias e a lidar com a imprevisibilidade das interações em sala de aula. Elaborar, aplicar e analisar uma SD implicou revisitar concepções, sair da zona de conforto e enfrentar modelos de ensino ainda centrados na escrita e no silêncio como sinônimos de disciplina. Como lembra Moraes (2003), a sala de aula é espaço de movimento, ruído e interação criativa — condições indispensáveis para que os alunos se tornem sujeitos de suas próprias produções. Nesse sentido, a experiência reforçou que ensinar gêneros orais incomoda, mas, ao mesmo tempo, potencializa práticas mais coerentes com as demandas de uma educação contemporânea.

Embora os resultados sejam promissores, é necessário reconhecer limites. O estudo foi realizado em uma única turma, em recorte temporal restrito, o que não permite generalizações. Acredita-se que haveria maior avanço nas capacidades de linguagem caso houvesse tempo para analisar outras rodas de conversa, pois algumas características fundamentais desse gênero — como a menor necessidade de mediação docente e a maior espontaneidade dos discentes na condução dos diálogos — ainda não foram plenamente consolidadas. Contudo, esse aprendizado docente não se restringe ao projeto desenvolvido no âmbito do ProfLetras: ele passa a integrar a prática cotidiana da professora-pesquisadora, incorporando uma metodologia que reconhece os gêneros orais como objeto legítimo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva do oral autônomo.

Assim, tais limites não diminuem a relevância dos achados, mas antes indicam caminhos para futuras pesquisas que explorem o ensino da oralidade em diferentes séries, gêneros e contextos socioculturais. Outro ponto que merece destaque é que, ao avaliarmos uma operação de linguagem como adequada para a produção, não estamos afirmando que o estudante consolidou esse aprendizado, mas sim que a linguagem empregada foi condizente com o esperado para discentes do 6º ano.

No percurso de formação da pesquisadora, a investigação trouxe ganhos que vão além do domínio teórico e metodológico: significou uma transformação do olhar sobre a prática pedagógica, reafirmando a centralidade da escuta, da curiosidade e do diálogo como fundamentos do ensino. Se a roda de conversa faz parte do cotidiano escolar, ela pode — e deve — ser constantemente aprimorada como espaço de interação e aprendizagem.

Concluimos, portanto, que esta pesquisa alcançou os objetivos propostos. Sua principal contribuição reside em oferecer elementos tanto para o aprofundamento teórico quanto para a elaboração de material didático — o caderno pedagógico que acompanha esta dissertação — voltado ao eixo da oralidade, fortalecendo o entendimento de que ensinar gêneros orais é não apenas uma possibilidade, mas uma urgência para uma educação linguística crítica, inclusiva e afetuosa.

Ao concluir esta trajetória, reafirmo também uma convicção pessoal: a de que uma educação pública, gratuita e de qualidade é direito de todos e deve ser constantemente defendida. A experiência vivida no mestrado fortaleceu em mim a certeza de que o trabalho docente precisa estar comprometido com a transformação social e com a valorização das vozes que tantas vezes são silenciadas no espaço escolar. Retomar Paulo Freire, ao final deste percurso, é reconhecer que ensinar e aprender são atos profundamente humanos, sustentados pela curiosidade, pela escuta e pelo diálogo. O mestrado não apenas ampliou meus

referenciais teóricos e metodológicos, mas também me ajudou a ressignificar meu lugar como professora-pesquisadora, renovando minha esperança no poder transformador da educação e encorajando-me a seguir na luta por um ensino humanizado.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. F.; COELHO DA SILVA, D. M.; LOPES, E. C. Gêneros Oraís Na Escola: O Diálogo Argumentativo Como Meio Para A Formação De Um Sujeito Crítico Na Sociedade. **Inventário**, [S. l.], n. 23.2, p. 91–108, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/29513>. Acesso em: 13 nov. 2024.

ARAÚJO, F. S.; SUASSUNA, L. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. **Letras**, [S. l.], p. 97–112, 2022. DOI: 10.5902/2176148538796. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38796>. Acesso em: 30 jun. 2025.

AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de; GALVÃO, Marise Adriana Mamede. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/108791>. Acesso em: 18 jun. 2025. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p249-272>.

BAUMGÄRTNER, C. T. Orientações curriculares e o ensino da oralidade na escola. In: Costa-Hübes, T. C. (org) **Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Os gêneros do métier docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. **D.E.L.T.A.**, 37-2, p.1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202149397>. Acesso em: dez 2024

BRONCKART, J.P.; DOLZ, J.. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estudo da aprendizagem nas ações de linguagem?. In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée (Org.) **O Enigma da Competência em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRONCKART, J.P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O texto e seu estatuto: considerações teóricas, metodológicas e didáticas**. In: Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999. p.69-89

BROUSSEAU, Guy. **Introduction à l'ingénierie didactique**. 2013. Disponível em: <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2013/12/Introduction-%C3%A0-ling%C3%A9nierie-didactique3.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2025

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs). **Gêneros orais no ensino**. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L. **Gêneros Orais na escola: Necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009

BUENO, Luzia; MAGALHÃES, Tania; STORTO, Leticia; COSTA-MACIEL, Débora. Análises de gêneros orais: tecendo articulações a partir de Marcuschi, Dolz e Schneuwly. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, SC, v. 24, p.1-18, 2024. e-1982-4017-24-41.

CAVALCANTE, M. B; MELO, C. T. V ;. Gêneros orais na escola. In: Carmi Ferraz Santos; Márcia Mendonça; Marianne C. B. Cavalcante. (Org.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 89-102.

CHAVES, M. H. R. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas de trabalho docente**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Belém, 2008.

COSTA-HUBES, T. C. Reflexões Linguísticas sobre Metodologia e Prática de Ensino em Língua Portuguesa. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 35, p. 129-146, 2009.

COSTA-MACIEL, D. A. G. **Os saberes docentes para o ensino do oral: o que sabem os docentes e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa?** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

CRISTÓVÃO, V. L. L. A relação entre teoria e prática no desenvolvimento do professor. In: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. 2. ed. Campinas - SP: Mercado de Letras, p. 179-198, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. 2013. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUE- NO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, p. 69-81.

CRISTOVÃO, V. L. L; STUTZ, L. 2011. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, p. 17-40.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. (2011). A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente de Língua Inglesa. **Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem** V. 14. nº1, pp.569-589

DICKER, L. **Percepção de valor em sistemas de informação orientados para o pequeno e médio varejo brasileiro**. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdades de Ciências Empresariais, FUMEC, Belo Horizonte, MG, 2009.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, SP, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J.; LACELLE, N. 2017. L'innovation en didactique: de la conception à 'évaluation de disposi- tifs. **La Lettre de l'AIRDF**, 62:5-9. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2129>

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. Org. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro). Campinas, Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, Caroline Souza. **Influências do ProfLetras nas práticas profissionais: reflexões docentes sobre o seu trabalho com a oralidade**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

FONTEQUE, Vanessa Santos Fonteque. **O Hipergênero Textual Multimodal Seminário no ensino da Língua Portuguesa**. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2017.

FONTEQUE, V. S.; STORTO, L. J. Análise do gênero textual seminário presente em livro didático de Português. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, 2017.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997

GARCIA-REIS, A. R.; COSTA, M. F. Os gêneros textuais em avaliações do ENADE de letras e em concursos públicos para seleção de professores. **Educação em Revista (online)**, v.34, p.01-33.2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HGFkxzczXZ3w3DzFYW8pyPcc/?lang=pt>. Acesso em novembro de 2024.

GOMES Rosivaldo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; TAVARES, Paula Francinetti de Araujo. A formação docente para o ensino de gêneros de texto orais na aula de português. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 24, p. 1- 15, 2024.

HARPER, B.; CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. **Cuidado, escola!:** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

HENARES DE MELO, M. C.; CRUZ, G. DE C. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação** , v. 4, n. 2, p. 31- 39, 16 maio 2014.

JACOB, A. E.; BUENO, L. A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 87–103, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.181.05. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.181.05>. Acesso em: 2 jan. 2025.

LEAL, C. A. . Seminário como uma prática pedagógica a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. **South American Sciences** , Brasil, v. 2, n. 2, p. e21165, 2021. DOI: 10.52755/sas.v2i2.165. Disponível em: <https://southamericansciences.com.br/index.php/sas/article/view/165>. Acesso em: 11 dez. 2025.

LEÃO, Maria Amanda de Aquino. O eixo de oralidade em materiais didáticos: por uma defesa do oral autônomo. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista linguagem em (dis)curso**, v. 6, set./ dez. 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0603/09.htm>> Acesso em: 01 out. 2024

MAGALHÃES, T. G. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51, n. 2, p. 71–88, 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1395. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1395>. Acesso em: jun. 2024

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v.26, n.1, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37776> Acesso em: jun. 2024

MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (orgs.). **Oralidade e Gêneros Oraís:** experiências na formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MAGALHAES, T. G.; CALLIAN, G. R. Concepções do ensino de oralidade em uma proposta curricular de Língua. **Educação em foco**, v. 26, p. e26074, 2021.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO T. A. B., Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). Rev. bras. **Estud. pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L.. **Oralidade e Ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018b.

MAGALHÃES, T. G; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. Universidade São Francisco. **Revista Horizontes**, 2019. Disponível em: revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664. Acesso em: nov. 2024

MAGALHÃES, T. G.; SIGILIANO, N.S.; GARCIA-REIS, A.R.. Prática de análise linguística/semiótica da oralidade: uma proposta de escuta com o gênero anúncio publicitário. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha Conceição e colaboradores. **Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2024, p. 235-278

MANZONI, R. M; AFONSO, M.; RODRIGUES, L. A. **Ferramentas didáticas para o ensino de língua portuguesa na educação básica: o quê, por que e como ensinar**. 1ª ed. Bauru-SP: Canal 6, 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua**. Revista da ANPOLL, n. 4, p.137-156, jan./jun. 1998.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 15-43.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

MELO, C. T. V; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B. SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

MIRANDA, Neusa Salim. Educação da oralidade ou “Cala boca não morreu”. **Revista da ANPOLL**. São Paulo, no 18, 2005

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 24–35, 2015.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 2003.

NASCIMENTO, D. D. do. **Seminário escolar na Fundação Casa: hiperinstrumento multissemiótico para o desenvolvimento da fala pública e do agir cidadão**. Orientação da Profa. Dra. Rosa M. Manzoni. 2019. 365f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, SP, 2019.

OLSON, D. R. **O mundo no papel**. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Trad. Sérgio Bath. São Paulo, Ed. Ática, 1997.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998. [original inglês: 1982]

OSIAS, J. P. A. Os gêneros orais como objeto de ensino. **Revista Eletrônica Temática**. Ano VI, n. 08, 2010

PEREIRA, C.,. **O diálogo argumentativo em sala de aula: um caminho para a formação cidadã**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024

RUBIO, Marcela Pimentel Escolarique. **O gênero podcast de caso de assombração na escola do campo: do desenvolvimento de capacidades de linguagem à valorização da identidade rural**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

SANTOS, Talita Mitrano de Villanova. **O uso do gênero de texto Podcast de entrevista como ferramenta de ensino na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2025.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SILVA JÚNIOR, S. N. A aula de língua materna como macro gênero do discurso: a produção de micro gêneros orais em situações de letramento em contexto de ensino-aprendizagem. **Letra Magna (Online)**, v. 13, p. 17-38, 2017.

STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A.; MAGALHÃES, T. G. Gênero orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 197-217, 2023.

STORTO, L. J.; FONTEQUE, V. S. Trabalhando a Oralidade: sequência de atividades para o ensino do seminário. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marlúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelino (Orgs.). **Propostas Didáticas para o Ensino da Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 135-156

STORTO, L.; FONTEQUE, V.. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (Orgs.). **Oralidade e Gêneros Oraís**: experiências na formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, v. 1, p. 75 98.

SWIDERSKI, R; COSTA-HÜBES, T.. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, vol. 10, n.18, 1o sem. 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**.18. ed., 1ª reimpressão. SÃO PAULO: Cortez, 2011.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: __ (org) **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. **Letras**, [S. l.], p. 349–370, 2022. DOI: 10.5902/2176148542386. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/42386>. Acesso em: 1 dez. 2024.

ANEXO 1

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa, “**A roda de conversa, o diálogo argumentativo e o seminário escolar**: um olhar para os gêneros de texto indispensáveis - e invisíveis - que constituem o fazer docente”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a falta de atenção dada aos textos orais nas escolas – como as rodas de conversa - em comparação aos textos escritos. Nesta pesquisa pretendemos desenvolver atividades que possam mediar o desenvolvimento de um uso mais independente e eficaz da sua linguagem oral, a partir de situações reais de comunicação. Dessa forma, pretendemos contribuir para a formação de estudantes mais reflexivos, críticos e participativos na sociedade.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: participar de rodas de conversa; fazer anotações; preencher fichas de acompanhamento; participar de gravações curtas, feitas somente pela professora, usando o celular. O único risco previsto é que você possa sentir vergonha ou desconforto durante as atividades ou gravações. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, a participação nas filmagens é opcional; você poderá desistir a qualquer momento; a sua identidade será protegida por nomes fictícios (pseudônimos); e nenhuma informação pessoal será divulgada. Sobre os vídeos: eles serão armazenados com segurança, em um computador protegido por senha e nuvem criptografada; eles não serão compartilhados em redes sociais, nem mostrados para outras pessoas fora da pesquisa; quando o trabalho for apresentado, seu rosto não será mostrado. Podemos usar softwares para desfocar a imagem, se necessário.

A pesquisa pode ajudar outros professores da educação básica a melhorarem suas práticas, principalmente quando se trata de trabalhar a oralidade e os gêneros que misturam diferentes formas de linguagem (como fala, imagem, som e movimento) em sala de aula no ensino fundamental — já que existem bem mais materiais voltados para textos escritos do que para textos orais. Além disso, a pesquisa pode ajudar os estudantes a compreenderem melhor esses diferentes modos de comunicação presentes nos gêneros orais, ampliando suas habilidades de fala e escuta. Por fim, a pesquisa também vai colaborar com a formação da professora que a desenvolve e com a divulgação de estudos sobre oralidade no contexto escolar.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:** CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Visconde do Rio Branco, _____ de _____ de 20 ____.
Assinatura do (a) criança / adolescente

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Pesquisadora Responsável: Fernanda Ignacchiti Campos dos Santos
Equipe de pesquisa: Carolina Alves Fonseca
Mestrado Profissional em Letras
Universidade Federal de Juiz de Fora
Fone: (32) 988773267
E-mail: fernanda.santos@estudante.ufjf.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá**

consultar: CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

A criança/adolescente _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**A roda de conversa, o diálogo argumentativo e o seminário escolar**: um olhar para os gêneros de texto indispensáveis - e invisíveis - que constituem o fazer docente”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a falta de atenção dada aos textos orais nas escolas – como as rodas de conversa - em comparação aos textos escritos. Nesta pesquisa pretendemos desenvolver atividades que possam mediar o desenvolvimento de um uso mais independente e eficaz da linguagem oral para os alunos da educação básica, a partir de situações reais de comunicação. Dessa forma, pretendemos contribuir para a formação de estudantes mais reflexivos, críticos e participativos na sociedade.

Caso você concorde na participação da criança/adolescente vamos fazer as seguintes atividades com ele: participar de rodas de conversa; fazer anotações; preencher fichas de acompanhamento; participar de gravações curtas, feitas somente pela professora, usando o celular.

O único risco previsto é que o(a) aluno(a) possa sentir vergonha ou desconforto durante as atividades ou gravações. Mas, para diminuir a chance desse risco acontecer, a participação nas filmagens é opcional; o(a) aluno(a) poderá desistir a qualquer momento; a identidade do(a) aluno(a) será protegida por nomes fictícios (pseudônimos); e nenhuma informação pessoal será divulgada. Sobre os vídeos: eles serão armazenados com segurança, em um computador protegido por senha e nuvem criptografada; eles não serão compartilhados em redes sociais, nem mostrados para outras pessoas fora da pesquisa; quando o trabalho for apresentado, o rosto do estudante não será mostrado. Podemos usar softwares para desfocar a imagem, se necessário.

A pesquisa pode ajudar outros professores da educação básica a melhorarem suas práticas, principalmente quando se trata de trabalhar a oralidade e os gêneros que misturam diferentes formas de linguagem (como fala, imagem, som e movimento) em sala de aula no ensino fundamental — já que existem bem mais materiais voltados para textos escritos do que para textos orais. Além disso, a pesquisa pode ajudar os estudantes a compreenderem melhor esses diferentes modos de comunicação presentes nos gêneros orais, ampliando suas habilidades de fala e escuta. Por fim, a pesquisa também vai colaborar com a formação da professora que a desenvolve e com a divulgação de estudos sobre oralidade no contexto escolar.

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:** CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
Campus Universitário da UFJF
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
CEP: 36036-900
Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

Para participar desta pesquisa, a criança/adolescente sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se a

criança/adolescente tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a buscar indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pela criança/adolescente poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação da criança/adolescente não será liberado sem a sua permissão. A criança/adolescente não será identificada em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Visconde do Rio Branco, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Pesquisadora Responsável: Fernanda Ignacchiti Campos dos Santos

Equipe de pesquisa: Carolina Alves Fonseca

Mestrado Profissional em Letras

Universidade Federal de Juiz de Fora

Fone: (32) 988773267

E-mail: fernanda.santos@estudante.uff.br

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:** CEP -

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@uff.br

ANEXO 3

01	Aluna	galera vamos pelo menos fingir pras câmeras que somos educados
02		(0.5)
03	Profa	nós vamos fazer (.) uma roda de conversa (1.0) sobre o livro
04		(1.0) "Extraordinário". vocês fizeram a leitura sobre ele.
05		(2.0) então esse momento agora vai ser um momento de <u>troca</u> de
06		conhecimento. tá? combinado assim?
07	Turma	si::m
08	Profa	nós vamos bater um papo sobre o livro, é uma roda de conversa
09		mesmo. (1.0) primeiro eu queria saber de vocês (1.0) como é o
10		nome do personagem principal?
11	Turma	August
12	Profa	como é que pronuncia [Auggie]=
13	Turma	[Auggie]
14	Profa	=como que vocês se sentiram quando vocês conheceram o Auggie
15		pela primeira vez?
16	Aluna1	foi uma apresentação muito lega:l
17	Aluna2	eu fiquei com dó dele porque ele sofria muito bullying na
18		escola
19		(15.0) ((trecho inaudível))
20	Aluna2	os meni- os meninos falavam que ele era feio porque ele:
21		°tinha defeito na cara°
22	Profa	falavam que ele era feio, que tinha defeitos
23	Aluna1	mas ninguém é perfei:to, ninguém é perfei:to
24		(4.0) ((trecho inaudível))
25	Profa	por que vocês acham que ele tinha medo de ir à escola?
26	Turma	porque ele sofria bullying
27	Aluna2	porque os meninos falavam que ia bater nele
28	Profa	ham?
29	Aluno1	porque ele sofria bullying
30	Aluna3	porque ele tinha medo de sofrer bullying
31	Profa	°tinha medo de sofrer bullying° verdade. qual personagem (1.0)
32		chamou mais atenção suas assim, sem ser o Auggie?
33	Aluna1	o amigo do Auggie
34	Aluno2	a- a mulher
35	Aluno3	Miranda:
36	Aluno2	Miranda?
37	Aluno4	o cachorro
38		(16.0) ((trecho inaudível))
39	Profa	isso mesmo. Alguém mais?
40	Aluno4	o cachorro
41	Profa	a:: o cacho::rro
42	Aluno4	() o cachorro foi pica
43	Profa	ele morreu=
44		(2.0) (trecho inaudível)
45	Profa	=(tinha gente) chorando porque o cachorro morreu
46	Aluna1	eu chorei, eu chorei.
47	Profa	teve gente que <u>chorou</u> quando o cachorro morreu
48	Aluno4	eu não chorei não.
49		(3.0)
50	Profa	e vocês lembram quem era o Julian?
51	Aluno4	ó era o valentão
52	Profa	o que vocês acharam da atitude do Julian com ele?
53		(2.0)
54	Alunox	°sei lá°
55	Aluno4	a: (1.0) mais ou me:nos
56		(3.0)

57	Profa	mas o Julian era o valentão: ou amigo dele?
58	Turma	valentão
59	Profa	o que que vocês acharam da atitude dele?
60		(3.0) (trecho inaudível)
61	Aluna2	a atitude dele foi muito feia.
62	Profa	muito fei:a,
63	Aluno5	se fosse comigo eu ia achar ruim.
64	Profa	eu não ia achar - eu realmente acho também que eu não ia achar bom
65		
66	Aluna1	não, eu também não
67	Aluna3	°ninguém ia achar bom°
68		(3.0)
69	Aluno2	ela acabou de falar que gostou
70	Profa	<u>nã:o</u> ela falou que gostou de uma cena não é, Júlia?
71	Aluna1	foi.
72	Aluno2	não, não
73	Aluno6	(que cena?)
74	Profa	ela <u>riu</u> na hora que ele caiu
75	Aluno4	eu ri um monte de vez, professora
76		(8.0)
77	Profa	então >vocês não gostaram da atitude dele<, não foi legal a atitude dele.
78		
79	Turma	[não::]
80	Aluno4	[eu gostei]
81	Profa	you gostou?
82	Aluno4	°a professora°
83	Profa	you acha que ele foi uma pessoa legal?
84	Aluno7	aham
85	Turma	Ó::não ele não leu o livro
86	Profa	you leu o livro, Davi?
87	Aluno7	não, mas eu já vi o filme
88	Aluno6	por <u>isso</u>
89	Profa	não leu o livro.
90		(5.0)
91	Profa	como que chamava o amigo dele?
92	Turma	Jack Will
93	Profa	e vocês acham que a amizade do Jack Will foi importante pro Auggie?
94		
95	Turma	foi mui:to
96	Aluna1	a amizade dele que fez ele parar de usar o capace:te.
97	Profa	deu segurança pra ele, né?
98	Aluna1	no final- é quase no final do filme a >mãe dele pegou o capacete assim e deu pra ele< e ele não pegou.
99		
100	Profa	é:: é verdade
101	Aluna3	e ele também ficava defendendo ele nas brigas.
102		(3.0)
103	Profa	e quando- eu tenho a impressão assim, que quando uma pessoa conhece a outra pessoa por den:tro, foi o que aconteceu com ele conheceu ele por dentro e viu que ele era uma pessoa legal, divertida, engraçada, <u>inteligente</u> porque ele tirava as melhores notas em qual matéria?
104		
105		
106		
107		
108	Turma	<u>ciências</u>
109	Profa	ciências. aí ele viu que a aparência dele não importa+va, não era tudo que importava. mas teve uma <u>cena</u> que ele quis chamar atenção dos outros meninos, não é? fazer uma graça e aí ele falou mal do Auggie.
110		
111		
112		
113		(6.0) (trecho inaudível)
114	Profa	pode falar Davi

115	Aluno7	sabe com quem o menininho parece? parece com o Heitor. sabe
116		por que? porque quando ele estudava na minha classe, ele
117		chegava com um capacete na cabeça
118	Aluno4	menti↑:ra menti↑:ra
119	Profa	por que você chegava com capacete, Heitor?
120		é menti↑:ra essa moleque é doido pode perguntar ali
121	Aluno7	você nem <u>era</u> da sala dele
122	Aluno6	((negando com um gesto de mão)) mas eu conhecia ele ele era
123		meu amigo, eu via ele chegar todo dia
124		(2.0)
125	Profa	tem uma frase no livro que diz assim, "quando você tiver que
126		escolher entre estar certo e ser gentil, escolha ser gentil".
127		(.) vocês já usaram isso na vida? >o que vocês acham< que
128		significa isso? entre estar certo e ser gentil
129	Aluna4	tá certo é uma coisa tá:- e ser gentil é outra (.) a sei lá
130		professora. ser gentil mostra como a sua- o seu caráter=
131	Aluno6	roubou minha fala
132	Aluna4	= e: tá certo é uma coisa muito diferente, que eu não sei
133		explicar
134		((aplausos))
135	Aluna3	o que eu entendi, é saber tratar as pessoas (3.0) (trecho
136		inaudível) igual ele tá certo, é uma opção quando todo mundo
137		sabe que você tem raiva não °°(se faz)()°°
138		((aplausos))
139	Profa	muito bom. aí é melhor () do que estar certo, né?
140		(1.0) e aí como que- a Via- a irmã dele é a Via. como é que a
141		Via se sentia em relação a ele?
142	Aluno8	ela se sentia sozinha
143	Aluna1	() ela <u>mentiu</u> falando que não tinha irmão aquela
144		falsa (.) cobra.
145		(14.0) (trecho inaudível)
146	Aluna5	°professora° ela se sentia excluída porque (a mãe dava mais
147		atenção pro Auggie do que pra Via)teve uma vez que a Via tava
148		assistindo filme com ela, aí ela teve que parar o filme pra
149		(ir buscar o Auggie)
150	Aluno9	ela era um som:bra
151	Profa	uma <u>som:bra</u>
152		(6.0) (trecho inaudível)
153	Profa	é ela falou que não tinha irmão, é verdade. por que vocês
154		acham que ela falou que não tinha irmão?
155		(5.0)
156	Profa	não. por que que vocês acham?
157	Aluno10	porque um cara lá, que eu esqueci o nome ele tava dando muita
158		atenção pra ela, aí ela: tava gostando de:: de ter alguém
159		dando atenção pra ela >diferente da mãe dela< aí ela mentiu.
160	Profa	ham: eu não tinha pensado por esse lado. eu acho que pode ser
161		isso mesmo ()
162		((aplausos))
163	Profa	eu acho que ela <u>gostou</u> de ter as pessoas com a atenção nela.
164	Aluna2	eu acho que ela tinha vergonha do irmão dela
165	Profa	a: eu não acho que ela ti:nha. vocês acham que ela tinha
166		vergonha do irmão?
167	Turma	não
168	Profa	eu acho que é mais porque ela não recebia atenção, do que °por
169		vergonha°, eu não acho que ela tinha vergonha do irmão
170	Aluno4	eu acho que é cinquenta, cinquenta
171	Aluna1	ela não tinha não.
172	Profa	você acha, Manuele? que ela tinha?
173	Aluna6	°eu acho que não°

174	Aluno4	eu acho que era um meio termo
175	Aluna1	só que eu fiquei com raiva que ela falou que não tinha irmão.
176		(10.0) ((trecho inaudível))
177	Profra	aí eu quero saber o que que vocês (.) depoi::s de ler o livro,
178		o que que esse livro ensinou pra voes sobre empatia? ou seja, o
179		que que é empatia? quando a gente consegue se colocar no lugar
180		do ou:tro
181	Aluna3	ensinou que a gente a ter caráter e a tratar as pessoas com
182		gentileza, porque se a gente não tiver caráter >com a gente a
183		gente não vai ter com outra pessoa<.
184	Profra	que a gente não- perai eu não entendi.
185	Aluna3	() a ter caráter com outra pessoa, por exemplo se eu tô
186		(bullying) fazendo com outra pessoa eu vou gostar mas essa
187		>pessoa que tá recebendo não vai gostar< aí por exemplo a
188		pessoa vai ficar mal só que eu não vou ficar. >e se a pessoa
189		praticasse bullying comigo< (.) eu não ia gostar. aí ensinou
190		que a gente tem que ter caráter e tem que ter respeito pela
191		pessoa.
192		((aplausos))
193	Profra	quem mais que aprendeu alguma coisa sobre empatia?
194	Aluna1	eu
195	Profra	fala Julia
196	Aluna1	a gente precisa de empatia pra tudo na vida, se a gente não
194		tiver empatia a gente não tem ami:go a gente num:: (.) como é
198		que fala a gente vai mais- é: como é que fala- esqueci, gente
199	Turma	excluído
200	Aluna1	não. vai ficar assim- a gente vai ficar mais sozi:nha,
201		entendeu?
202	Profra	vocês já ouviram essa palavra empatia?
203	Aluna1	eu já
204	Aluno6	não
205	Profra	<u>empatia</u> é diferente de <u>simpatia</u> . <u>empatia</u> é você se colocar no
206		lugar do outro. eu penso que é a coisa <u>ma:is</u> difícil que
207		existe nessa vida (.)é a gente ter empatia, porque é mui::to
208		difícil a gente se colocar no lugar do outro. é fácil <u>falar</u> a:
209		eu sei como é que você se sente, você diz isso e às vezes a
210		pessoa nem sente, nem sabe como que é. você saber o que a
211		ou:tra pessoa está se sentindo você tem que <u>estar</u> no lugar
212		dela e passar por aquela situação. porque se você não passou
213		por aquela >situação o que ela tá sentindo<. você pode até
214		<u>entender</u> e falar nossa eu imagino como é que você esteja
215		tri:ste mas você não consegue saber o que que ela está
216		sentindo. ali no caso do Auggie, ele sofreu bullying por causa
217		da aparência dele mas nem sempre às vezes é por causa da
218		aparência né. o bullying acontece por causa de que também?
219	Aluno4	do jeito que a pessoa tem
220	Profra	às vezes por causa do jei:to, às vez- às vezes por causa de
221		uma <u>nota</u> que a pessoa tirou baixa
222		(15.0) (trecho inaudível)
223	Profra	você já sofreu bullying?
224	Aluno1	eu já
225	Aluna4	eu já
226	Aluno1	deixa de ser mentiroso ele que fazia bullying
227		(6.0)
228	Profra	o que aconteceu, Heitor? conta pra gente. (2.0) qual foi a
229		situação? foi por quê? não? (.)alguém já sofreu bullying?
230	Aluna1	eu
231	Aluno4	[eu]
232	Aluno6	[eu]

233	Aluna4	eu
234		(10.0) ((trecho inaudível))
235	Profa	deixa eu escutar (.)a Vitória sobre (preconceito)
236	Vitória	°aparência°
237	Profa	aparência Vitória? mesmo? na escola?
238	Vitória	((gesto em positivo com a cabeça))
239	Profa	e você Maria Luisa? por que que sofreu?
240	Maria L.	o:: o menino da minha sala antiga me chamava de feia
241		(3.0) ((trecho inaudível))
242	Profa	mas era em relação a quê? a sua aparência?
243	MariaL.	°à cor da minha pele°
244	Profa	é me:smo?
245	Maria L.	chamou de gorda, negra
246	Profa	que isso
247		(4.0)
248	Aluna4	ô professora o Pedro Henrique chamou ela de
249		((risos)) de (bopoio)
250	Turma	((risos))
251		(15.0) ((trecho inaudível))
252	Profa	você já sofreu Rayane?
253	Aluno6	eu já=
254	Aluno4	=eu já
255	Profa	por causa de aparência? também? é?
256	Rayane	((sinalizando em positivo com a cabeça))
257	Profa	é? o que Heitor?
258	Heitor	aparência.
259	Profa	é mes:mo? aonde foi? na escola? (.)
260	Heitor	aham
261	Profa	ou no futebol? aqui na escola mesmo.
262	Heitor	°é°
263	Profa	Davi também já?
264	Davi	((movimentando a cabeça em gesto negativo))
265		(6.0)
266	Aluno11	ô professora eu sofri <u>sim</u> ela- ela ((apontando com a mão)) me
267		chamou de irmão do jorel
268	Turma	((risos))
269	Profa	mas sabe o que acontece. o bullying é algo que é recorrente,
270		que acontece muitas vezes
271		(8.0) ((trecho inaudível))
272	Profa	gente, nós vamos encerrar nossa roda conversa hoje e aí depois
273		eu vou explicar pra vocês como é que vai ser os próximos
274		passos como é que vai ser. (quando) é que vai acontecer as
275		próximas rodas de conversa. tá bom?

É possível acessar a gravação em vídeo a partir do seguinte QRCODE:



Link: <https://drive.google.com/file/d/11klqPawUWQLx5wxGqkMB2qOP0aPfnmO/view>

ANEXO 4

01	Profa	então nossa roda de conversa hoje é <u>sobre</u> ?
02	Turma	bu::llying
03	Profa	por que sobre o bullying? quem lembra? sobre?
04	Aluno1	o desenho
05	Turma	o desenho
06	Aluno2	o vídeo >que passou na sala ontem<
07	Profa	o ví:deo que nós assistimos ontem. muito bem. eu queria saber
08		primeiro, <u>quem</u> foram os personagens principais?
09	Turma	charlote e o romano
10	Profa	e o roma:no, muito bem:. (1.0) e aí quem consegue contar a
11		história com as próprias palavras aqui? o que que aconteceu na
12		°história?°
13		(3.0)
14	Profa	podem falar↑
15	Aluna1	o professora >é que tipo assim né< e:la tava querendo mostrar
16		a escola. pro::s seguidores dela. aí ela foi no pátio aí tinha
17		um menino novato lá que tava sozinho. aí ela foi tem- é::
18		conversou com ele e veio um menino que se acha pra ba- pra
19		bater no menino. bater não, ele jogou uma bola na cara do nerd
20		(2.0) aí ela foi brigou aí do nada apareceu um cachorro que
21		fala (2.0) e:: (.) é. e é isso. ((risos))
22		(3.0)
23	Profa	alguém quer contribuir? (4.0)
24	Aluna2	como ele não era o °único° que usava ó:culos na esco::la- na
25		esco:la né porque ele também era °meio° gordinho assim=
26	Profa	<u>não</u> era o único, né?
27	Aluna2	=i:sso. ela foi ajudar ele, pra tentar ajudar ele, ela foi
28		mostrar o seu ó::culos pra e:le, aí quando ele: (1.0) percebeu
29		que ela também tinha óculos, se sentiu mais segu:ro, mais né
30		assim (.) aí, (2.0) é isso gente.
31	Profa	Miguel quer falar?
32	Miguel	é:: o valentão jogou a bola nele e ainda queria >comer o
33		lanche dele<
34	Aluno3	não da menina
35	Profa	ele queria comer o lanche de:la eu acho né. ele jogou a bola
36		nele e queria roubar o °lanche dela°. o que você ia falar
37		Heitor?
38	Heitor	não, era nada não.
39	Profa	era sobre isso mesmo?
40	Heitor	é.
41	Profa	qual foi o momento da história mais marcante? que vocês
42		acharam?
43	Aluna2	o momento da Charlote () sem educação () nem
44		todo mundo é igual a todo mundo=
45	Profa	nem todo mundo é igual.
46	Aluna2	=é mas todo mundo tem um significado e todo mundo tem o seu
47		jeitinho.
48	Profa	quem queria falar? Maria Luisa?
49	Maria L.	não. mas eu ia falar a mesma coisa
50	Profa	foi o mesmo momento? fala Heitor
51	Heitor	naquela hora que:: aquele menino () bicicleta ()
52	Profa	a ele fez um gol de bicicleta né? na hora, é verdade. e aí ela
53		fala que até- acho que ela perdeu que ela fala? que ela perdeu
54		o momento dela era o momento que ela tava fazendo um discurso,
55		ele ofuscou o brilho dela. (1.0) ((professora aponta pra aluna
56		que estava com o dedo levantado))
57	Aluna1	é foi na hora que ela tirou os óculos <u>dela</u> e deu pro:: menino
58		lá. que ele começou a ver tudo mais colorido, tudo mais legal.
59		

60	Profa	muito bem. vocês acham que o vídeo teve um final justo?
61	Turma	si::m
62	Profa	podaria ter tido alguma coisa diferen:te?
63	Turma	°não°
64	Profa	não? uma punição:~ não né?
65	Turma	não
66	Profa	foi mais fácil ela ensinar pra e:le do que punir. é mais fácil
67		quando você ensina do que você pune. não é? vocês acham?
68		
69	Turma	acho que sim
70	Profa	o vídeo conseguiu prender a atenção?
71	Turma	si:m
72	Profa	por que que ele prende a atenção?
73	Aluna2	é porque °ele é °°desenho°°
74	Profa	porque ele é dese::nho. porque ele é desenho, desenho ajuda. o
75		que mais?
76	Aluno4	porque ele ensinou sobre bullying? ()
77	Profa	ensina sobre bullying, ((aponta para aluno com o dedo
78		levantado))
79	Aluno5	ele já falou
80	Profa	era isso?
81	Heitor	o cachorro falando
82	Profa	o cachorro fa::la
83	Aluna4	o óculos mostra a realida::de
84	Profa	o óculos mostra >a realidade< sabe uma outra coisa também >que
85		eu acho< porque ele é rápido.(1.0) um vídeo curto. quanto mais
86		curto, mais prende a atenção >porque< se for um vídeo muito
87		longo talvez nã- não prenda tanto a atenção. você acha,
88		Samuel? quanto mais curto melhor?
89	Samuel	((responde acenando em positivo com a cabeça))
90	Profa	vocês acham que foi um vídeo realista? aquela situação
91		acontece na vida real?
92	Turma	si::m
93	Profa	não- não do cachorro falar né
94	Heitor	°sim°
95	Profa	acon- acontece na vida real?
96	Turma	si::m
97	Profa	o que que acontece na vida real?
98	Turma	o bullying
99	Profa	o bullying acontece na vida real?
100	Turma	si::m
101	Aluna2	o bullying acontece em todo o Brasil
102	Profa	todo- acho que em todo o mun::do
103	Aluna2	°então° em todo o Brasil↑
104	Aluno6	todo mundo:: o Brasil é mundo
105	Profa	em todo mun::do, né? não só no Brasil, no mundo todo. vocês
106		até relataram algumas coisas aqui na última conversa que a
107		gente °teve.° é:: os <recur:sos visuais> do vídeo? as
108		ima::gens, as co::res, os cená::rios, ajudam a contar a
109		história? (3.0)
110	Aluno7	não sei
111	Turma	si::m
112	Profa	sim ou não?
113	Turma	si::m
114	Profa	as co:res por exemplo ajudam a contar a histó:ria?
115	Heitor	[nã:o]
116	Aluna5	[si:m]
117	Aluno8	[nã::o]

118	Aluna6	[eu acho que sim]
119	Profa	se fosse preto e branco? seria do mesmo jeito?
120	Heitor	[si::m]
121	Aluno8	[si::m]
122	Aluna6	<u>não</u>
123	Profa	mas >e na hora< que ela coloca o óculos ne::le? (1.0) na hora
124		que ela coloca o óculos nele é pra ele ver o que?
125	Aluna7	colori:do
126	Profa	pra ele ver que é colorido, se fosse um vídeo preto e branco
127		dava certo?
128	Turma	nã::o
129	Profa	°dava certo de jeito nenhum.° (1.0)se vocês fossem <u>melhorar</u>
130		esse vídeo: o que vocês mudariam, no aspecto visual dele
131		assim? o que vocês poderiam melhorar?
132	Aluna1	a menina porque ela::- não pode deixar °professora°
133	Aluna8	eu ia mudar a menina porque a menina é muito chata
134	Profa	a menina é chata?
135	Turma	a loi:ra
136	Profa	a:: a <u>amiga</u> dela é chata. eu acho que ela <u>fala</u> isso com ela
137		inclusive
138	Turma	si::m
139	Samuel	e ainda dá uma patada nela
140	Profa	°ela dá uma patada né°
141	Heitor	ela é enjoada
142	Profa	loira e enjoada ((risos))e você, Davi? o que você ia falar?
143	Davi	é:: eu ia falar que tinha que melhorar a::- tipo assim ao
144		invés de ter - ham? (1.0) ((risos))=
145	Profa	pode falar↑
146	Davi	=ao invés de ter a menina pa- tipo assim (2.0) meio que
147		egoísta assim com a outra, eu acho que era pra ser mais <u>unido</u> .
148		
149	Profa	era pra ser mais uni:: né?
150	Davi	°é°
151	Profa	eu também acho (2.0)e eu quero saber o que que vocês
152		aprenderam com <u>esse</u> vídeo, sobre o bullying. não só com vídeo
153		né mas com a <u>leitu:ra</u> , com <u>fil:me</u> com as nossas rodas de
154		<u>conver:sa</u> . o que deu pra tirar disso aqui? porque tem que ter
155		tirado alguma lição.
156	Aluna1	que o bullying não é legal e machuca °as pessoas°
157	Profa	machuca: quem mais? pode contribuir?
158	Aluna2	que cada um tem um jeito de ser, professora
159	Davi	eu- eu aprendi que não pode julgar um livro pela capa, o
160		menino era gordinho e ele fez uma coisa que nenhum outro faz
161	Profa	a o gol né?
162	Davi	((acena em positivo com a cabeça))
163	Profa	é verdade. >o menino< deu uma bolada na cabeça dele <u>achando</u>
164		que ele não ia fazer <u>nada</u> com a <u>bola</u> aí ele foi que foi e fez
165		o gol. não pode julgar um livro pela capa. inclusive no <u>livro</u>
166		também >que vocês leram< "Extraordinário" é do mesmo <u>jei:to</u> os
167		meninos julgavam ele pelo <u>rosto</u> e ele era o menino mais
168		inteli↑gente da sala, não era?
169	Heitor	em ciên::cias
170	Profa	em ciências isso mesmo. o que mais que vocês aprenderam?
171	Aluno9	eu aprendi que:: tipo: não devemos esconder o sof- o
172		sofrimento do bullying porque pode causar: grandes- (1.0)
173	Heitor	depressã:o
174	Aluno9	é depressão
175	Profa	quem- você diz quem tá sofrendo não pode esconder né?
176	Aluno9	((acena com a cabeça em positivo))

177	Profa	tem que:: (.) pedir aju::da, tem que reclamar, tem que correr
178		atrás. >na escola por exemplo< se acontece aí vai procurar
179		quem? (1.0)
180	Turma	professo:res
181	Profa	professo::res, quem?
182	Aluna9	diretora
183	Profa	direto:ra
184	Heitor	[supervisora]
185	Aluna10	[ami:gas]
186	Profa	ami:ga né? com quem vocês teriam mais: (1.0)liberdade (dentro)
187		
188		(4.0) ((trecho inaudível))
189	Heitor	e o Rui?
190	Profa	a com o Rui também. (tem muitos como resolver) os b.o.s seus
191		né?
192	Heitor	amigo, também
193	Aluno10	eu nunca tive °problema°
194	Profa	nunca teve? ou já teve?
195	Aluno10	acho que só- não:
196	Profa	nunca teve? mas de precisar recorrer à direção? alguém já
197		teve? °algum problema?°
198	Emanuele	((acenando com a cabeça em positivo))
199	Profa	já? Emanuele? nessa escola?
200	Emanuele	°na outra°
201	Profa	na outra.
202	Samuel	eu também
203	Profa	nessa?
204	Samuel	((trecho inaudível))
205	Profa	a:: lembro
206	Aluna11	professora na outra escola
207	Profa	na outra escola? (1.0) e aí <u>precisou</u> recorrer à direção
208	Aluna	eu também °tive (que ir na direção)° na outra escola
209	Aluna1	eu e ela e eu briguei com o diretor da escola ((risos))por
210		causa DEle <u>dele</u> ((apontando pro colega de classe))
211	Profa	do Heitor?
212	Aluna1	é, do Heitor
213	Maria L.	é a gente já brigou também com:::- com o Rogério
214	Samuel	o Rogério também todo mundo briga com aquele cara naquela
215		esco:la
216	Heitor	o Rogério era o porteiro. é- é- ele era porteiro.
217	Profa	a:: tá
218	Aluna1	eu batia boca com ele porque ele ficava de implicância comi:go
219		professora. todo mundo em <u>lá</u> e ia vinha falar comi↑go (1.0)
220		
221	Profa	e o que- o que que a Maria Luisa tinha com isso?
222	Maria L.	ué porque eu tava com ela né aí ela- ele colocava a culpa em
223		mim e nela.
224	Aluna1	°é°
225	Profa	mas aí não foi bullying. foi bullying?
226		(6.0) ((trecho inaudível))
227	Profa	a eu reparei que (vocês mudaram bastante)
228	Samuel	é engraçado que as duas () de longe
229	Profa	hum::
230	Davi	esse ano também
231	Profa	o que? que que aconteceu?
232	Aluno12	bullying que ele continua fazendo desde o ano passado(comigo)
233		
234	Profa	quem?

235	Aluno12	o Davi
236	Profa	o Davi com você?
237	Aluno12	o Ale- o Alessandro, o Juliano- a não você não era da minha
238		sala não. o Juliano tá de prova
239	Profa	e o que que o Davi falava com você?
240	Aluno12	a::
241	Profa	que tipo de coisa?
242	Aluno12	a um montão de coisa (2.0)
243	Profa	é verdade Davi?
244	Davi	((acena com a cabeça em positivo))
245	Heitor	é- é porque era assim (.) nossa sala >no futebol< tinha
246		rivalidade. <u>aí</u> nós ficava zoando um ao outro.
247	Davi	quando nós ganhava, quando nós perdia- porque tipo assim (.)
248	Profa	eram salas diferentes?
249	Davi	[era]
250	Heitor	[era]
251	Profa	mas agora não é† mais
252	Davi	nisso aí quando nós ganhava- >nós nunca perdeu< quando nós
253		ganhava, nós zoava, aí quando >as meninas ganhava das outras
254		meninas da nossa <u>sala</u> <, elas queria bater nos meninos grandes
255		aí eu ia lá zoava aí elas começa a chorar.
256	Aluna1	((acenando em negativo))
257	Maria L.	((acenando em negativo))
258	Profa	mas aí você continua fazendo bullying com: o: Samuel?
259	Davi	não
260	Aluno12	continua, continua
261	Profa	mas <u>agora</u> ele não vai fazer mais não.
262	Davi	o professora, a professora de geografia que coloca apelido
263		nele e eu- eu que faço bullying?
264	Profa	não, mas <u>aí</u> : você fez um negócio tão <u>bonito</u> falando aí que não
265		pode julgar um livro pela <u>ca:pa</u> , falou que <u>aprendeu</u>
266	Davi	a professora mas um livro desse não tem nem capa
267	Turma	((risos))
268	Profa	agora ele aprendeu. (1.0) né? (3.0) não é, Davi?
269	Davi	((acena em positivo com a cabeça))
270	Profa	muito bem. o gente nós <u>vamos</u> : (.) encerrar nossa roda de
271		conver:sa e depois eu vou passar pra <u>voçês</u> o próximo momento o
272		que que nós vamos fazer tá? combinado?
273	Turma	combina:do

É possível acessar a gravação em vídeo a partir do seguinte QR CODE:



Link: https://drive.google.com/file/d/1sxJKvPKDTJii_XsR8LronU9Xig-xuKVv/view